

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra: pedagogika

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor diplomové práce: Petra Glajchová

Název diplomové práce: Pomoc dětem s emočními poruchami při vyučování

Název diplomové práce v angličtině: The Help to Children with Emotional Defects in a
Process of Education

Rok podání diplomové práce: 2011

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Velmi děkuji PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za vstřícnost, ochotu a pomoc při tvorbě této diplomové práce. Zvláště oceňuji rady, které mi vedoucí práce poskytla při finálních úpravách textu.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30. listopadu 2011

Podpis:

ANOTACE:

V této diplomové práci, která má deskriptivní a analytický charakter, jsem vymezila emoční poruchy se všemi možnými projevy, postihla sociální kontext úzkostného dítěte, neboť tento atribut je u těchto dětí velmi klíčový a má zásadní konsekvence ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dále jsem rozpracovala donedávna opomíjené téma emoční inteligence, kterému je nyní na poli vědy a zkoumání věnována velká pozornost. Klíčovou částí této diplomové práce je analýza motivačních procesů neurotického dítěte v rámci edukačního procesu a nutný pedagogický a výchovný přístup, které u takto laděných dětí vyžaduje specifické zacházení. Bazální součástí emočního života dítěte je rovněž výchova rodinná, která nejen že úzce předchází období edukace dítěte a tvoří jakýsi její pilíř, ale je i přirozeným kontinuem období prenatalního. V závěru práce jsem postihla škálu terapeutické pomoci včetně alternativních cest nápravy emočních problémů, jelikož v současné době lze s emočními poruchami efektivně pracovat i bez farmakologické terapie a jejich náprava může být poměrně a trvalá.

KLÍČOVÁ SLOVA:

emoční porucha

úzkost

napětí

sebepojetí

rodinná výchova

výchovné styly

školní prostředí

způsoby práce a pomoci ve škole

osobnost a kompetence učitele

alternativní školy

vnitřní faktory dítěte

psychoterapeutická pomoc

ABSTRACT:

This diploma thesis, which has a descriptive and analytical feature, comprises a determination of emotional disorders with their various manifestations and symptoms. I also described social consequences of a neurotic child because they are neurotic children's crucial factor having significant consequences in the process of education. I also analysed the omitted topic of emotional intelligence, which has been studied in the field of science recently. The crucial part of the diploma thesis includes the analysis of a neurotic child motivation within the process of education and the adequate pedagogical and educational attitudes which involve specific treatments. Regarding the basic part of child's emotional life consists of upbringing within a particular family, it precedes not only the period of school education but also it forms its core and is a natural continuance of the prenatal period. The end of the diploma thesis comprises a description and analysis of a large variety of therapeutic options and alternative ways of treating emotional disorders. Nowadays it is possible to treat emotional disorders effectively even without a pharmacological therapy and their correction can be rather permanent.

CRUCIAL VOCABULARY:

emotional disorders/defects

anxiety

tension

self-concept

family upbringing

family allowance styles

school

teaching methods and educational help

teacher's personality and qualification

alternative schools

child's inner factors

psychotherapeutic help

OBSAH:

1. Úvod	8
2. Emoční poruchy, jejich druhy a etiologie	10
3. Dvě základní výchovná prostředí	19
3.1 Rodinné prostředí	19
3.1.1 Výchova před narozením dítěte	21
3.1.2 Emoční chyby v rodinné výchově	22
3.1.3 Pozitivní rodičovství	24
3.2 Výchovně vzdělávací instituce	25
4. Způsoby pedagogické práce a pomoci dětem s emočními poruchami při vyučování ..	28
4.1 Vnitřní faktory ovlivňující úzkost dítěte	28
4.1.1 Tréma	29
4.1.2 Motivační procesy a aspirační úroveň	31
4.1.3 Kauzální atribuce	33
4.1.4 Kognitivní omyly a jádrová přesvědčení	34
4.2 Konstruktivní škola jako vhodné prostředí pro dítě s emoční poruchou	37
4.2.1 Osobnostní a sociální výchova (OSV)	38
4.2.2 Kooperativní učení	38
4.2.3 Činnostní učení a hra	39
4.2.4 Projektové vyučování	40
4.2.5 Pedagogika volného času	41
4.2.6 Celoživotní učení	42
4.3 Alternativní školy	42
4.4 Osobnost a kompetence učitele jako významný činitel při procesu edukace	44
4.4.1 Třídní učitel a jeho kompetence	46
4.4.2 Přirozená diagnostika učitele	48
4.4.3 Pedagogická diagnostika – hodnocení žáků	49
5 Možnosti psychoterapeutické pomoci	51
5.1 Kognitivně – behaviorální terapie (KBT)	52
5.2 Racionálně – emoční terapie (RET)	53
5.3 Arteterapie jako nová cesta k léčbě úzkostí a strachů	54
5.4 Muzikoterapie jako nová cesta k léčbě úzkostí a strachů	55
5.5 Jóga jako alternativní cesta ke zmírnění emočních obtíží	56

6	Závěr	58
7	Použitá literatura	63

1. Úvod

Emoce byly donedávna v lidské kultuře přehlížené a považovány za nepodstatné, primárně byly přisuzovány spíše ženám, zatímco muži dominovali svým logickým myšlením. Současná věda ovšem již ví, že tento postoj není zcela adekvátní a emoce nejsou něčím pouze typicky ženským a zrovna tak racionálně-logické uvažování není ryze mužský atribut. Emoce dokážou podporovat a ovlivňovat naši schopnost uvažovat, myslet, řešit problém a zároveň determinují, jak můžeme využít své vrozené duševní schopnosti.

Z fyziologického hlediska je pro emoce a jejich fungování klíčová amygdala, která je umístěna ve střední části spánkového laloku v mozku a je součástí Papezova emočního okruhu. Ústí do mozkové kůry a plní zásadní roli ve formování a uchovávání paměťových stop, které jsou spojeny s emočními prožitky a rovněž zásadně ovlivňuje chování při strachu a radosti, což jsou bazální lidské emoce (Langmeier a kolektiv, 2006).

S ohledem na skutečnost, že emoční poruchy velmi výrazně ovlivňují život dítěte, je nutné hledat jejich nápravu v oblasti rodinného prostředí a jeho výchovných postupů, ale zcela nepochybně i ve škole. Edukační prostředí může prostřednictvím svého adekvátního přístupu emoční poruchu dítěte výrazně utlumit a necitlivý přístup může být spouštěcím mechanismem pro progresi emoční poruchy.

U problematiky emočních poruch není klíčový pouze jejich diagnostický a terapeutický aspekt, ale je nutné zaměřit se rovněž na jejich prevenci. Z tohoto důvodu jsem v této diplomové práci stručně popsala a analyzovala etiologii emočních poruch a výchovné styly uplatňované v rodině. S ohledem na skutečnost, že řadu let dítě tráví ve školním prostředí, považuju právě toto prostředí za klíčové, jelikož má možnost ovlivňovat emoční stavy dětí prostřednictvím vyučovacích metod, výukových stylů učitele, typu hodnocení či zvoleném typu pedagogické komunikace. Na zdravý duševní vývoj dítěte má vliv široká škála faktorů, které mohou zranit daného dítěte (žáka) zdravě podpořit či ho naopak zkomplikovat a ostře tak zasáhnout emoční sféru dětské osobnosti, kterou je poté nutné napravovat a usměrňovat.

Oblast tělesných pochodů a stavů se úzce promítá do duševních prožitků, neboť mezi organismem a psychikou je velmi úzká souvislost. Tato kauzalita funguje i naopak, kdy tedy silné emoční vypětí či nezvládnuté emoce z minulosti často velmi výrazně ovlivňují činnost

různých orgánů v těle a mohou způsobit i jejich selhání nebo nedostatečné fungování (např. velmi silné nezpracované emoce mohou způsobit selhání imunitního systému atp.).

Dalším významným faktorem, který může mít zásadní vliv na zdraví dítěte, je jeho začlenění do sociálních vztahů, které pro něj mají fatální vliv. Dysfunkční či disharmonické vztahy v blízkém okolí dítěte mohou dokonce vyústit v poruchu přímo v jádru osobnosti dítěte. Poruchy společenského začlenění u takto disponovaného dítěte mohou časem vyústit v sociální selhání, jehož primárními projevy je neschopnost vyrovnávat se s konflikty v okolí a obavou ze selhání, které v jedinci navozují strachy a tísnivé úzkostné stavy, které se mohou stát jistým podhoubím pro budoucí silně zaměřenou neurotickou osobnost, která má výrazně narušené interpersonální vztahy a má velké problémy se vůbec do sítě mezilidských vztahů začleňovat (Vágnerová, 2004).

Nejen u dospělých, ale i u dětí je velmi důležité prožívání hodnot a smyslu života. Tato oblast nesouvisí jen s dospělým věkem, rovněž i děti mohou zažívat existenciální frustraci, která se u nich projevuje především nemožností náhledu na sebe sama, neschopností vnímat potřeby druhých, prázdnotou, pasivitou či lhostejností.

2. Emoční poruchy, jejich druhy a etiologie

Emoční poruchy lze rozdělit na vrozené, které souvisejí s úrovní vývoje a fungování centrální nervové soustavy a tyto poruchy jsou většinou trvalé a ne zcela snadno léčitelné. Získané emoční poruchy nemají genetický základ, ale vznikly během porodu nebo po narození dítěte působením exogenních vlivů. Typ a intenzita získané emoční poruchy bývá vždy výsledkem míry odolnosti dítěte vůči prostředí, ve kterém se prolíná celá řada faktorů např. v podobě výchovného stylu rodičů a přístupu učitele, které mohou poruchu utlumit, prohloubit či ji dokonce odstranit. Oproti vrozeným poruchám je tento typ více ovlivnitelný podněty v prostředí, ve kterém se dítě nachází. Inhibice či vymizení emoční poruchy lze lépe dosáhnout právě skrze expozici dítěte takovým stimulům, které povedou k úspěšné nápravě. Mezi ovlivnitelné endogenní faktory, které se během života mohou měnit a vyvíjet vlivem vnějších stimulů a zkušeností a mohou být zdrojem úzkostných stavů dítěte, jsou chyby v kognitivní sféře, tedy kognitivní omyly a jádrová přesvědčení a dále pak emoční inteligence (EQ), která je jednou z komponent inteligenční struktury jedince.

Ve srovnání s minulostí se náhled a přístup společnosti k emočním problémům zásadním způsobem změnil. V současné době společnost dokáže lépe akceptovat jedince s problémy tohoto typu a rovněž se nabízí široká škála odborné pomoci pro jedince všech věkových kategorií. Domnívám se, že dnes je všeobecná informovanost široké veřejnosti o této problematice podstatně lepší a jedním z důvodů může být skutečnost, že lidí s psychickými a emočními problémy přibývá. Zcela nepochybně se změnila postupy a metody náprav těchto poruch, které jedinci postiženému emoční poruchou zachovávají jeho lidskou důstojnost.

Poznámka 1

Pravděpodobně první deskripce úzkostných stavů lze nalézt v dochovaném sumerském Eposu o Gilgamešovi pocházející zhruba z 3. tisíciletí př. n. l., ve kterém je vylíčena obava ze smrtelnosti. Staří Řekové měli sice širokou paletu výrazů pro neblahé psychické stavy – mánii, hysterii, paranoi, koneckonců dodnes užívané odborné pojmy jsou z etymologického hlediska řecké, ovšem sofistickovaní Řekové nikdy nepoužili termín vyjadřující úzkost. Byť se prvky strachu a vnitřního neklidu objevily již v nejstarších psychiatrických knihách, jako je Burtonova Anatomie melancholie z roku 1621, termín úzkost se v psychiatrické literatuře

objevuje až podstatně později, a to v polovině 18. století, kdy se prvně objevil termín anxiety znamenající úzkost (Praško, 2005).

Celá dlouhá staletí se společnost i lékaři snažili úzkostné či jinak emocionálně vypjaté stavy vědecky a terminologicky uchopit a vymezit je vůči stavům běžným a normálním. Byly též doby, ve kterých strach a melancholie byly ekvivalentem šílenství, poté byly pojímány jako nervové abnormality. Až století devatenácté přineslo určitý posun ve vnímání duševních poruch, neboť jejich příčiny se počaly hledat v psychologických a sociálních jevech. Období romantismu vnáší do literatury široké spektrum emocionálních rovin prožívání, příkladem by mohlo být Goethovo dílo *Utrpení mladého Werthera* z roku 1774, jež nabízí suicidální pokusy hlavního hrdiny (Praško, 2005).

V první polovině 19. století se počaly tělesné a duševní příznaky posuzovat odděleně, vegetativní příznaky byly považovány za somatickou poruchu a při terapiích se lékaři snažili ovlivnit funkci příslušných orgánů, které měly být příčinou daných somatických obtíží. Úzkost byla tehdy považována za poruchu nálady. Právě Charles Darwin byl první, kdo jaksí oddělil depresi od úzkosti. Depresi Darwin spojil s negativně prožitými zážitky v minulosti a úzkost spojoval především s obavami z událostí budoucích (Praško, 2005).

Bezpochyby zásadním vědcem v oblasti psychických poruch byl zakladatel psychoanalýzy Sigmund Freud, který se zabýval nevědomými procesy a obrannými mechanismy v psychice jedince. Zpočátku chápal úzkost jako konsekvenci nevybitého sexuálního napětí, ovšem později úzkosti přiřítal i jiné příčinné formy: separaci dítěte od matky, poté reakci ega na zvýšené pudové nebo emoční napětí, které vychází z vnitřního konfliktu. Freud předložil rovněž analýzu úzkosti, ve které rozlišil tři základní varianty a jejich příčiny. Realistická úzkost je definována jako adekvátní reakce na existující reálné ohrožení ve vnějším světě; neurotickou úzkostí Freud chápe neadekvátní emoční ladění, které neodpovídá míře vnějšího ohrožení, jedná se převážně o strach z potrestání nějakým imaginárním vnějším zdrojem; morální úzkost se objevuje, když dojde k porušení interiorizované rodičovské normy. Původně Freudův žák Alfred Adler, který se od psychoanalytické školy oddělil a vytvořil si svoji vlastní teorii, přišel s poznatkem, že za příčinu neurózy lze považovat dva excentrické způsoby výchovy – a to výchovu nadměrně trestající a odmítající a výchovu nadměrně rozmazlující (Praško, 2005).

V současné době má termín úzkost svoji definici, existuje její členění na jednotlivé úzkostné poruchy a dnes lze s touto emoční poruchou pracovat na její nápravě prostřednictvím široké škály terapií a metod, které nabízejí úspěšnou nápravu či útlum jejich nežádoucích symptomů.

Emoční a neurotické poruchy jsou klíčové symptomy, které jedinci (bez ohledu na věk) přinášejí subjektivně nepříjemné prožitky, které bývají integrální součástí jeho psychiky a ovlivňují jedince každodenně. Neadekvátnost či nepřiměřenost emočního prožitku si jedinec uvědomuje a zasahuje jeho osobnost ve sféře kognitivní – porucha se tedy dostává do roviny

myšlení, uvažování či motivace a anticipace budoucích dějů, dále pak do složky behaviorální – jedincovo chování a jednání je touto poruchou ovlivněno a často vede např. k vyhýbavému chování a v neposlední řadě je ovlivněna složka vegetativní – jedinec trpící emoční poruchou v daných situacích vykazuje fyziologické změny jako např. palpitace, zrudnutí, slabost, pocit na zvracení, pocení a podobně.

Nutno ovšem podotknout, že úzkost je běžný stav organismu, který se vyskytuje jako normální reakce na nebezpečí nebo stres. Právě úzkost má sloužit k zachování života v nebezpečných situacích, neboť aktivuje organismus k jednání a konání. Problémem se stává tehdy, když je nepřiměřeně silná vzhledem k antecedentu – tedy situaci, která ji vyvolala - nebo když trvá příliš dlouho (Vágnerová, 2004). Úzkost jedinci škodí a způsobuje fyzické a psychické poškození tehdy, když ji jedinec nedokáže kontrolovat a stává se tak limitován v základních rovinách bytí – v rovině kognitivní, vegetativní a behaviorální (bludný kruh úzkosti).

Mezi psychické příznaky neurózy patří nepříjemné emoční ladění, jako je strach, fobie, úzkost či deprese a kognitivní příznaky lze spatřit v poruše myšlení – neadekvátní sebehodnocení a sebevědomí, obsese (vtíravé myšlenky); jedinec může dále vykazovat problémy s pamětí, pozorností či autoregulací - může trpět např. kompulzí, tedy nutkavým jednáním (velmi častým symptomem emočních poruch bývá obsedantně-kompulzivní porucha projevující se nežádoucími stimuly v podobě myšlenky a následného nucení vykonat určitou činnost) (Vágnerová, 2004).

Vzhledem k tomu, že emoční prožívání dítěte trpícího neurózou bývá převážně negativní a tudíž subjektivně nepříjemné, bývá pro ně typická zvýšená úzkost a strach, které jedinci přinášejí značné utrpení a ve velké míře komplikují život nejen jemu samotnému, ale i jeho okolí (v kontextu s emočními poruchami u dětí vnímají tuto problematiku velmi intenzivně i rodiče, zejména matka takto laděného dítěte).

Nelze opomenout, že děti či osoby trpící neurotickou poruchou nemají vždy více zatěžujících životních zkušeností, pouze k nim zaujímají jiný postoj a subjektivně je vnímají jako nezvládnutelné, zatěžující, nepřijatelné či rušivé. Na základě tohoto emočního hodnocení situací se dítě takovým podnětům brání a zaujímá k nim specifický postoj. Tyto situace poté spouští určitý bludný kruh emocionálního, kognitivního a behaviorálního spektra jednání či chování a jedinec tuto maladadaptivní spirálu emocí, myšlení a chování v pro něj subjektivně zátěžových situacích roztáčí a není schopen vlastním úsilím přerušit tuto provázanost a je vůči

těmto nepříjemným prožitkům bezmocný. Člověk je v různých obdobích života citlivý na rozdílné druhy zátěží. V dětství může emoční problémy přinést nástup do školy nebo rozpad rodiny, v dospívání to mohou být problémy se sebepojetím a identitou a další emoční problémy mohou nastat např. v období klimakteria (Vágnerová, 2004).

V dětském věku bývají neurotické příznaky velmi proměnlivé a pestré a ovlivňují psychické i somatické funkce. V tomto období sehraává významnou roli faktor vývoje, kdy poruchy některých funkcí vzniknou snáze v období, kdy jsou tyto funkce nezralé a jsou proto citlivější k zátěži (může to být např. enuréza – tedy funkce vyprazdňování močového měchýře, ke kterému dochází bez vědomého ovlivnění dítěte). Pro dětský věk je rovněž charakteristická reakce na trauma či zátěž vývojovou regresí, kdy se u daného dítěte znovu objevují komponenty v chování typické pro vývojově ranější období, které dítě již opustilo a překonalo.

Dítě trpící emoční poruchou má zásadním způsobem narušenou aktivační úroveň, neboť úzkost, kterou pociťuje, tlumí a inhibuje veškeré projevy. Jelikož se dítě cítí ohrožené, uniká od aktivit a stahuje se do sebe a zabráňuje takto kontaktu se světem (behaviorální projev neurózy). Tato abnormální úzkost je spojena se sníženou tolerancí k zátěži, proto tento úzkostní pocit graduje v obdobích změn, které s sebou zpravidla přinášejí stres – např. období nástupu do školy, stěhování apod. Takto silné vnitřní napětí může zhoršit funkci pozornosti, paměti, motivace a ve škole děti vykazují horší výsledky a hůře se učí (kognitivní projev neurózy). Vnitřní úzkost výrazně determinuje i postoj k sobě samému i okolnímu světu. Permanentní vnitřní napětí narušuje dítěti sebehodnocení, sebevědomí, navozuje pocit obavy z nějakého neúspěchu či selhání. Obdobné je i hodnocení okolního světa a vztah k přítomnosti i budoucnosti, kterými se děti cítí být neustále ohrožovány (Vágnerová, 2004).

Je tedy patrné, že s ohledem na širokospektrální projevy úzkosti je pro dítě školní docházka a veškeré úkony se školou spojené protkána určitou hendikepovanou výchozí pozicí. Dítě sice není vystaveno jiným či horším podmínkám, než dítě bez úzkosti, ovšem prezenci ve škole, interakci se spolužáky a učiteli, plnění úkolů a celkové sebeprosazení v kolektivu je pro takto emočně laděné dítě velikou zátěží, která se zpravidla stává zátěží i pro matku či oba rodiče.

V dětském věku se nejčastěji objevují zejména úzkostná porucha, panická porucha, fobická úzkostná porucha, školní fobie, obsedantně-kompulzivní porucha, poruchy vyměšování či poruchy komunikace a řeči.

Úzkost je definována jako velmi nepříjemný emoční stav, který je doprovázen pocitem napětí a obav, jejichž příčinu jedinec nedovede přesněji určit. Tento stav je doprovázen i somatickými projevy, které organismus zatěžují a vyčerpávají. Termín úzkostnost ovšem označuje trvalejší osobnostní rys, kdy vzniká stabilní pohotovost pociťovat nejistotu a reagovat na ni úzkostnými prožitky. Intenzita úzkosti může být různá, v extrémním případě bývá doprovázena akutními atakami, které nejsou vázané na konkrétní situaci (Vágnerová, 2004).

Hlavní charakteristikou panické poruchy jsou opakované ataky těžké úzkosti – tedy paniky, které nejsou vyvolány konkrétním podnětem a z tohoto důvodu je nelze předvídat a tyto panické stavy se dostávají zcela nekontrolovaně a bez konkrétních spouštěčů (na rozdíl od fobie, které mají příslušné spouštěče). U této poruchy jsou vegetativní příznaky velmi silné, mnohdy způsobují i obtíže s dýcháním a dušením a veškeré příznaky této poruchy jsou velmi intenzivní, ale zpravidla krátké. Panické strachy nejtypičtější pro dětský věk mohou být vyvolány např. samotou, tmou, strachem z dospělých lidí atd. (Vágnerová, 2004).

Zpožděná či prodloužená odezva na traumatizující událost, která přesahuje hranice běžné lidské zkušenosti je označována jako posttraumatická stresová porucha. V dětském věku může být příčinou této stresové poruchy např. úmrtí matky či blízkého člověka, fyzické týrání či situace, ve kterých bylo dítě svědkem nějakého brutálního činu apod. Opakované prožívání tohoto traumatu, které se vrací v podobě zážitků, představ či snů se mnohdy promítne i do chování dítěte. Dalšími typickými příznaky je emoční otupělost, stažení se do sebe, zvýšená precitlivělost a tyto psychické problémy se přenášejí do všech oblastí života (Vágnerová, 2004).

Jednou z nejběžnějších dětských fobií po nástupu do školy je školní fobie. Primárním příznakem je odmítání docházení do školy, které se zpravidla dostavuje na počátku školní docházky, kdy dítě odmítá opustit domov. Tato fobie se může vyskytnout i ve starším školním věku, kdy dítě může mít obavy ze selhání ve škole nebo se fobie rozvine v souvislosti s jinými negativními zkušenostmi ve škole, např. s šikanou apod. Rovněž i tato fobie je doprovázena somatickými symptomy, jako je bolení hlavy, teplota, ranní zvracení a potíže odeznívají se začátkem víkendu, kdy si je dítě vědomo, že do školy nemusí. Tento druh fobie se nejvíce vyskytuje u dětí, které jsou hůře sociálně adaptované, introvertní, precitlivělé a samotářské (Vágnerová, 2004).

Slabší variantou školní fobie je strach ze školy, který bývá velmi často posilován negativními zkušenostmi. Jeho základem je opakovaná reakce dítěte na neúspěch, negativní hodnocení ve škole, špatné mezilidské vztahy a v některých případech to může být odezva na obavu ze ztráty získané pozice. Tento strach je doprovázen následnou výraznou změnou postoje dítěte vůči škole. Nabude-li tento strach patologické intenzity, tedy neadekvátní formy, hovoří se už tedy o fobii, kterou lze hodnotit jako poruchu a vyžaduje péči psychologa nebo psychiatra.

Zpravidla po osmém roce života se u dětí mohou objevit příznaky obsedantně-kompulzivní poruchy. Takto disponované děti obvykle mívají patřičné osobnostní rysy – bývají opatrné a nejisté, se silnými sklony k perfekcionismu a s vysokou mírou konformity – tedy snahou precizně plnit normy a očekávání. Tato nadměrná konformita mívá ovšem obrannou funkci, jelikož dítě, které splní očekávání druhých či danou sociální normu, se cítí bezpečně a posiluje to jeho slabé sebevědomí. Tato kategorie dětí také rovněž potřebuje ve všedním životě stabilitu a řád, neboť vše nové a neznámé je pro ně ohrožující a jejich vnitřní napětí se poté zvyšuje. Děti zasažené touto variantou neurózy mívají nadměrně vyvinuté svědomí a z tohoto důvodu mají i při sebemenším vybočení ze zaběhlých kolejí či rituálů silné výčitky, které u nich prohlubují úzkost a rozpaky (Vágnerová, 2004).

Signifikantním rysem úzkostných dětí bývá strach ze separace od matky a zároveň neadekvátní obavy z kontaktu s cizími lidmi, proto celá řada dětí trpí problémy v oblasti komunikace. Tedy i řeč může být zasažena emočním napětím, nejčastěji se objevuje mutismus či koktavost (balbuties).

Mutismus neboli nemluvnost je útlum řeči z neurotických důvodů, dítě tedy mluvit umí, ale z důvodu emoční tenze mluvit odmítá. Takováto porucha řeči bývá projevem strachu a nejistoty a může též vzniknout i jako následek nějakého traumatu. Objevuje se nejvíce u dětí předškolního či mladšího školního věku. Funkční plynulost rytmu řeči se označuje termínem koktavost. Tato porucha řeči je na první pohled patrná, neboť křečovité opakování slabik či celých slov dramaticky narušuje verbální projev dítěte. Intenzita takových projevů je závislá na míře napětí a stresu, porucha se vyskytuje více u chlapců než u dívek a obtíže se mohou začít vyskytovat již v předškolním věku (Vágnerová, 2004).

Nutno říci, že citové prožívání každé dítě reguluje na základě vrozených dispozic chování již v předškolním věku. Právě v tomto období se prvně objevují relativně intenzivní, ovšem krátkodobé a proměnlivé prožitky, které dítě snadno opustí, a osciluje mezi dvěma

protipóly – tedy velmi snadno střídá smích a pláč. Nejedná se o žádný symptom emočních defektů, jedná se o zcela běžný a adekvátní projev související se stádiem vývoje. Dítě ve věku přibližně 4-5 let začíná své citové projevy ovládat a rovněž se počíná rozvíjet citová paměť dítěte a emoce předškolního dítěte se tak stávají obsažnější a diferencovanější. Dvěma primárními emočními rovinami typickými pro tento věk je veselost (tedy prožitek radosti) a poté strach, který může být iniciován různými faktory z okolí dítěte, např. cizím prostředím, cizími lidmi či zvířaty, ovšem tento stav postupně ustupuje (Vágnerová, Valentová, 1991).

Emoční inteligence (EQ) je jedna ze složek inteligence, která je ve 21. století pojímána jako multidimenzionální komplex skládající se z osmi složek. Emoční inteligence zahrnuje řadu faktorů, které mohou přispět k rozvoji úzkostných stavů či naopak k jejich úplné absenci. Jedinci s rozvinutou emoční inteligencí se dokážou se svými pocity vhodně vypořádat a na tomto základě jsou schopni zdravých racionálních rozhodnutí, které zpravidla eliminují budoucí emoční nesnáze a trápení.

I když pojem emoce doposud nemá zcela pevnou definici, je vnímán jako pocity a s nimi spojené myšlenky, psychické a fyzické stavy, které vytvářejí pohnutku k jednání. S ohledem na možnost mísení emocí a vzniku jednotlivých mutací, nuancí a variací lze hovořit o existenci celých stovek emocí a intuitivně lze rozlišit ještě dílčí jemné citové odstíny, které mnohdy nelze ani verbálně interpretovat.

Právě tuto dimenzi inteligence, tedy inteligenci emoční, lze definovat i jako schopnost monitorovat a zvládat vlastní i cizí pocity a využívat pocitů jako řídicího nástroje jednání. Lze říci, že emoční inteligence je zakotvena na pěti pilířích z oblasti emočních a sociálních schopností. *Sebeuvědomění* zahrnuje přesně vědět v daném okamžiku, co daný jedinec cítí a umět tak uplatnit vlastní preference při rozhodování. *Sebeovládání* je výsledkem schopnosti směřovat vlastní emoce tak, aby se pro jedince staly spíše motorem nežli inhibujícím faktorem. Nelze opomenout *motivaci*, která naše preference a ambice koordinuje k danému cíli a jedinec tak dokáže adekvátně zvyšovat nároky na sebe samého. Plné vcítění do pocitů druhých, tedy *empatie*, zpravidla přináší široké přátelské vztahy a *společenská obratnost* bývá zpravidla optimálním vyústěním výše uvedených schopností, které jedinci umožní odhadovat a zvládat nejrůznější společenské situace a jednat s lidmi s přiměřenou dávkou asertivity (Goleman, 1997).

Emoční inteligence má vrozený, geneticky determinovaný základ, který se promítá do rozvoje komplexu temperamentových vlastností. Součástí emoční inteligence je tedy nejen

převažující úroveň aktivity, ale i svébytný způsob emočního prožívání a emoční reakce. Rozvoj emoční inteligence tkví především v procesu zrání osobnosti, které se pak nejvíce projevuje ve formě prožívání a schopnosti ovládnutí aktuálních pocitů, které jedinec má. Způsob emočního reagování lze výchovou ovlivnit jen v malé míře, ovšem do emoční reaktivity lze úspěšně zasáhnout učením. Nejefektivnější cesta jak trvaleji ovlivnit emoční reaktivitu dítěte je prostřednictvím zkušenosti, která s sebou vždy nese emoční náboj a má proto velkou schopnost naučit dítě odbourávat napětí, tenzi či strach.

Primární rozvoj emočních kompetencí skrze učení se během raného dětství odehrává prostřednictvím interakce s rodiči, neboť právě v nukleární rodině probíhá učení nápodobou, identifikací i jednoduchým podmiňováním. Je to právě rodič, který určitým způsobem reaguje na emoční projevy dítěte a dítě tyto projevy buďto přijímá či odmítá a tím umožňuje tyto dětské emoce diferencovat na žádoucí a nežádoucí (Vágnerová, 2005).

Jedinci s nedostatečně vyvinutým EQ se neustále potýkají s tísnivými pocity a pocity bezradnosti a nad těmito emocemi nemají kontrolu. Mezi nejcharakterističtější komponenty emoční inteligence patří především znalost vlastních emocí, sebeuvědomění si vlastních citů. Dále pak zvládání emocí a schopnost s city nakládat, aby byly adekvátní dané situaci. Zároveň je velmi důležité být schopen sám sebe motivovat a vytrvávat u jednoho cíle, nikoli odbíhat od jednoho cíle k druhému. Empatie, tedy vnímání vnitřního emočního světa druhého člověka s přesností a s nutností vždy si zachovat vlastní referenční rámec, je další zásadní komponentou emoční inteligence. Porozumění svým vlastním emocím se bezpochyby učíme celý život a obecně platí, že jedinec s větší vnímavostí vůči svým emocím má pravděpodobně vnitřně bohatší život.

Úroveň emoční inteligence je částečně dána dědičností a není ovlivněna pouze vývojem v raném dětství. Ve srovnání s intelligenčním kvocienem (IQ), které se po dosažení věku devatenáct let již zásadně nemění, kvalita emoční inteligence se v průběhu života značně vyvíjí a mění. Emoční inteligence je bezpochyby reflektována v kvalitě a intenzitě mezilidských vztahů a zároveň umožňuje emoční pochody předvídat a tím je využit i pro pochody logické a rozhodovací. Zde se jednotlivé složky EQ vzájemně prolínají a daná míra sebepoznání, sebekontroly, empatie určuje kvalitu mezilidského vztahu a schopnost konstruktivního jednání (Goleman, 1997).

Nutno říci, že školní úspěšnost nemá téměř nic společného s následnou kvalitou osobního a citového života jedince. Děti dosahující ve škole nadprůměrných studijních

výsledků mohou v osobním životě selhat díky nezvladatelným pohnutkám a jedinci s velmi vysokým IQ si někdy v osobním životě vedou velmi špatně. Školní výsledky zpravidla tedy nevypovídají o tom, jakým způsobem je jedinec schopen reagovat na životní změny a školní inteligence není to, co jedince dokáže připravit na náročné situace a příležitosti, před které nás někdy staví nevyzpytatelný život. Vysoké IQ není zárukou prosperity, společenského postavení ani životního štěstí. Systém školství v naší kultuře akcentuje především typ nadání v dimenzi IQ a povětšinou ignoruje emoční inteligenci – tedy soubor vlastností, které mají neobyčejný dopad na náš osud, neboť citové schopnosti jsou vyšším nadáním, jež rozhoduje o tom, jak dobře jsme schopni použít ostatní schopnosti včetně logického myšlení (Goleman, 1997).

3. Dvě základní výchovná prostředí

Zajisté první školou emocí každého dítěte je rodinný život. Právě v tomto intimním prostředí se dítě učí, co má cítit samo k sobě a co k ostatním, jak má projevovat strach a jak se emoce vůbec rozeznávají ve tvářích rodinných příslušníků. Toto emoční vzdělání v sobě integruje nejen poznání, jak se rodiče chovají k dětem či co jim verbálně sdělují, ale také to, jak se rodič staví k vlastním citům a citům svého partnera. Rodina je pro dítě primárním výchovným prostředím, ve kterém se zahajuje socializační proces, budují se vztahy a rozvíjí se komunikace. Kvalita tohoto prostředí je reflektována nejen v emocionalitě dítěte, ale též v jeho behaviorálních projevech. Mateřská škola a následná školní docházka jsou dalším prostředím, které navazují na výchovu v rodině a pro dítě jsou nutným výchovným a vzdělávacím kontinuem. Právě v těchto institucích dítě získává svůj první sociální statut a sociální roli – tedy jistý sociální kontext. Rodina a výchovně-vzdělávací instituce (zejména škola) jsou v socializačním procesu klíčovými prostředím, které může emočním problémům předejít nebo je naopak aktivovat či prohloubit.

3.1 Rodinné prostředí

Pro narozené dítě je rodina výchozím prostředím, ve kterém vazba k matce (či pečující osobě) tvoří elementární vztah, který pro dítě v prvních měsících života plní nepostradatelnou funkci. Úroveň a kvalita tohoto vztahu determinují budoucí psychosocioemoční vývoj dítěte a lze tedy konstatovat, že v budoucím životě stejně tak jako v edukačním procesu se bude kvalita tohoto vztahu reflektovat. Tento vztah v sobě integruje různé faktory, které jsou klíčové v dílčích věkových etapách dítěte. Jsou-li roviny těchto vztahů maladaptivní či nedostatečné, vždy vnesou do života dítěte – a tedy i do efektivní cesty edukace - problémy.

Jedním z důležitých faktorů raného vztahu je tzv. kontejnování (containment). Obsahem tohoto vztahu matky a dítěte v raném věku je kontinuální výměna dobrých a špatných myšlenkových obsahů. Veškeré představy, myšlenky a pocity, které dítě prostřednictvím pláče, řevu, tělesného neklidu či dalších projevů vysílá směrem k matce, jsou velmi intenzivní a pro dítě ohrožující a dítě je nedokáže v sobě držet a myšlenkově zpracovat. Právě matka či jiná pečující osoba se stává příjemcem těchto nezvladatelných a těžko udržitelných úzkostí a strachů a musí tyto emoce rozeznat, tedy vůbec je identifikovat. Na

základě jejich rozpoznání je matka ukládá do svého vlastního vnitřního prostoru, který právě Bion nazval kontejnerem. Primárním cílem tohoto kontejnování je transformace těchto pocitů na konkrétní významy, které jsou poté zpět vysílány zpátky k dítěti v neohrožující a srozumitelné formě. Pozitivní efekt tohoto funkčního vztahu se poté projevuje tak, že se dítě naučí rozumět svým duševním stavům s absencí neustálé vyděšenosti a pohotovosti. Je-li tedy v blízkosti dítěte osoba, která je schopna negativní pocity dítěte registrovat, transformovat a vracet zpět, bude dítě klidnější, spokojenější, ovšem také přemýšlivější.

Ve vztazích, kde je z nejrůznějších důvodů patrná absence kontejnování, jsou děti nucené svoje intenzivní emoce (hněv, úzkost) vysílat do úplného vyčerpání. Výsledkem pak bývá zkušenost, že právě tyto negativní emoce nemají žádný význam a jsou pro dítě nesrozumitelné. V dospělém věku bývají tyto děti vystaveny široké škále chronických i akutních psychických poruch a jsou rovněž méně úspěšné nejen ve škole, partnerských vztazích, ale i při výchově svých vlastních dětí (Bion in: Poethe, 2008).

Dle teorie vazby (attachment theory) kvalita vztahu dítěte a matky závisí na tom, jak kvalitně dokáže matka poskytnout dítěti vnitřní pocit bezpečí. V prvních měsících života je vzájemný vztah matky a dítěte na základě této teorie označován spíše jako splynutí v jeden celek, než existenci dvou oddělených bytostí. Dítě tedy vnímá svou matku jako svoji součást a odděluje se od ní až v pozdějších měsících života. Dítě si časem vybuduje vnitřní pracovní model (internal working model), který reflektuje jeho zkušenosti s osobami v jeho okolí. Pokud je péče osob konzistentní, tedy osoby reagují či nereagují na potřeby dítěte vždy podobným způsobem, je právě tento vnitřní pracovní model dítěte organizovaný a dítě se tedy chová v souladu s očekáváním pečující osoby. V některých rodinách či ústavech je péče o dítě nekonzistentní, tedy nepředpověditelná, a to zpravidla proto, že o dítě pečují více osob. Chování těchto osob se z pohledu dítěte zcela náhodně mění a dítě si zformuje zcela chaotický vnitřní model (Bowlby in: Poethe, 2008).

Na emocionalitu dítěte má také výrazný vliv výchovný styl, který rodiče na své dítě uplatňují. Nevhodný styl výchovy může být antecedentem rozvoje emoční poruchy dítěte, jelikož způsob, jakým se rodiče chovají ke svým dětem (tedy lhostejně či pozorně; vyžadují přísnou kázeň nebo spíše soucitně chápou situace dítěte), má hluboké a trvalé následky pro budoucí citový život dítěte. Partikulární výchovný styl zvolený rodiči velmi silně determinuje sebedůvěru či sebepojetí dítěte již od raného dětství a následně se váže na emocionální prožitky a mínění o sobě samém. Právě nedostatek sebedůvěry či sebeúcty s sebou nese

pocity nejistoty, úzkosti, vnitřních obav a strachů. Dítě nabývá dojmu, že není schopno adekvátně čelit životním zkouškám a překážkám a tento vnitřní pocit je časem natolik interiorizován, že se stává integrální součástí osobnosti a je reflektován v budoucích sociálních vztazích i v procesu edukace ve škole.

Z tohoto důvodu je elementární důležitostí, aby dítě mělo emočně kultivované rodiče, neboť to, jak rodiče nakládají se svými city mezi sebou má silně formující vliv na psychiku dítěte. Je to právě rodinná výchova, která připravuje dítě mimo jiné na dlouholeté období edukace, jehož úspěšné zvládnutí vyžaduje adekvátní úroveň zralosti, která v sobě nese rovněž emoční připravenost a zralost. Výchova dítěte v rodině je pilířem budoucího života dítěte a dojde-li v ní k dysfunkcím a chybám, zpravidla si dítě s sebou po zbytek života nese fatální problémy a vnitřní konflikty, které mu v edukačním procesu brání zdravě se prosadit, dosahovat úspěchů, mít zdravou aspirační úroveň a celková integrita osobnosti dítěte je zásadním způsobem narušena.

3.1.1 Výchova před narozením dítěte

Jelikož v poslední době věda přiznává, že o osobnosti člověka se rozhoduje dříve, než jsme doposud byli ochotni přiznat, nelze již podceňovat prenatalní období dítěte. Vědecké poznatky fyziologů, lékařů a psychologů ukazují, že základy budoucí osobnosti se formují právě již v prenatalním období. Lze tedy konstatovat, že rodinná výchova dítěte začíná již v období před narozením. Psychické rozpoložení matky má přímý vliv na budoucí vývoj dítěte, jelikož dítě má již dlouho před svým narozením dostatečně rozvinuté vědomí, paměť i emoce. Na rozvoj vědomí dítěte má primárně vliv psychická rovina matky a dále pak vlivy nejbližšího okolí. Dítě má několik měsíců před narozením (porodem) vyvinuté jisté smysly, a to především sluch, chuť a v určité míře i zrak (Pelikán, 1997).

Prožívá-li matka stresy a úzkosti, vzniká určitý fyziologický mechanismus, jelikož do krve se jí dostávají chemické látky typu katechalominu, který obsahuje dopamin, adrenalin a noradrenalin a tyto látky se přes placentu dostávají do krevního oběhu nenarozeného dítěte. Bazální faktor na zdraví a emocionalitu dítěte má i postoj matky vůči nenarozenému dítěti. Cítí-li se dítě v matčině lůně bezpečně a klidně, má absenci nelibých zvuků z okolního prostředí a slyší milá slova matky i jejího okolí, bývá po narození otevřenější vůči světu, má

k tomuto světu důvěru, bývá zpravidla extravertnější, komunikativnější a častěji se u něj projevuje dostatek sebedůvěry (Pelikán, 1997).

Citově vnímaví rodiče, kteří jsou schopni akceptovat důležitost období již před narozením dítěte, mu tak mohou zásadně pomoci zdravě rozvinout jeho vlastní emocionalitu. Vnímaví rodiče jsou schopni naučit své dítě rozlišovat, ovládat a používat své vlastní emoce a výchovným přístupem tak rozvíjet emoční inteligenci dítěte. Rovněž je mohou naučit tomu, jak přistupovat k emocím, které vznikají v jejich vztazích a jak soucítit s druhými lidmi. Jsou to právě děti těchto rodičů, které jsou následkem této zdravé emoční výchovy uvolněnější, mají nižší hladinu stresových hormonů, bývají také oblíbenější v kolektivu vrstevníků a učitelé je považují za sociálně obratnější. Ve školním prostředí se tyto děti dokážou lépe soustředit, lépe se učí a dosahují tak celkového lepšího školního výkonu. Tyto děti si věří, že samy dokážou řešit problémy, které jim život přináší, zatímco děti z pocházející z chaotických a disharmonických rodin mají tendenci přistupovat ke stejnému typu problému s a priori představou neúspěchu. Je tedy patrné, že právě v rodinném prostředí vzniká již v útlém věku dítěte bazální přístup k životu, který nabývá buď vyrovnanou a optimistickou rovinu, či naopak pesimistickou dimenzi s permanentním očekáváním neúspěchu.

3.1.2 Emoční chyby v rodinné výchově

V rodinné výchově existují tři převládající typy „emočních chyb“, kterých se rodiče mohou dopustit. První kategorie spočívá v tom, že rodiče veškeré citové projevy dítěte přecházejí bez povšimnutí. Tento typ rodičů považuje sebemenší citové rozrušení dítěte za triviální záležitost, na kterou nijak nereagují a čekají, až se emoce v dítěti samy uklidní. Takoví rodiče nedokážou pomoci svému dítěti v porozumění vlastním pocitům a nedokážou mu vysvětlit, jak své emoce zvládnout (Goleman, 1997).

Druhým typem rodičovského přístupu k emocím dítěte je příliš tolerantní postoj (laissez-faire). Tyto rodiče si velmi aktivně všímají toho, jak se jejich dítě cítí, ovšem preferují názor, ať si dítě své citové pohnutí vyřeší samo. Je-li dítě příliš citově rozrušeno, snaží se ho ukonejšit, ale nikdy neusilují o to, aby dítěti ukázali jinou citovou reakci na danou situaci (Goleman, 1997).

Pohrdaví a nerespektující rodiče jsou třetím typem. Tito rodiče bývají velmi striktní nejen v kritice dítěte, ale i při trestání. Tento typ rodičů mnohdy zakazuje dítěti jakékoliv vnější projevy afektu či citového rozrušení.

V kontextu rodinné výchovy nelze opomenout úzkostné rodiče, kteří jsou velmi rizikovým faktorem při vytváření sebepojetí dítěte. Dítě neklid od rodičů (či rodiče) vycítí a reaguje na něj silnějším neklidem, neboť ho nedokáže vyjádřit slovy a dítě samo nechápe, co se děje. Je bezbranné a není schopno samo identifikovat, zda - li hrozí reálné ohrožení či nebezpečí. Atmosféra, která panuje doma, má na emoční vývoj dítěte fatální vliv. Domácnosti, ve kterých dominuje především neklid, strach a obavy, nevybudují v dítěti pocit bezpečí. Absentující pocit bezpečí se poté vývojově přenáší i do vnímání lidí a okolního světa. Takové prostředí dítě považuje za vysoce hostilní a ohrožující a kontinuálně tak navozuje v dítěti emoční tenzi (Bacus, 2007). Rodiny s klidnou a harmonickou atmosférou navozují v dítěti pocit bazální důvěry ve svět a lidi v něm a dítě zpravidla nabývá adekvátní sebedůvěry a tím získává pozitivní dispozici pro budoucí životní etapy i jejich úskalí.

Není tedy jednoduché vybudovat v rámci rodinné výchovy pozitivní atmosféru a pracovat na zdravém sebepojetí dítěte. To zajisté neznamena bezmezně akceptovat dítě a eliminovat hranice či mantinely, které jsou nepostradatelnou součástí socializačního procesu. Jeden ze stěžejních výchovných omylů, kterých se rodiče mohou nechtěně dopustit, je tendence vždy dítěti vyhovět, dát mu za pravdu a následovat ho v jeho postupech. Byť je pro zdravý emoční život dítěte důležitá přítomnost opory a porozumění ze strany rodičů, nelze si tento atribut vykládat jako neomezený postoj, ve kterém je dítě vždy v právu.

Primární konsekvencí tohoto rodičovského protekcionismu je určitá destrukce vnitřní zodpovědnosti, schopnosti uznat vlastní vinu či nedostatek, dát za pravdu druhým či překonávat sebe sama a tento typ rodičovského postoje bývá v budoucnu závažným sociálním hendikepem pro dítě a může rovněž vyústit v řadu kognitivních omylů, které jsou prapříčinou neuróz a emoční tenze. U takto vychovávaného dítěte se s příchodem školní docházky objevují závažné sociální problémy, jelikož tento typ dětí je sociálně neobratný, má pokřivené myšlení a důsledkem bývají problémy s autoritou učitele a následně i v prožívání školní docházky. Jako reakce na ni se často objevují tenze či školní fobie jako obranný mechanismus na převládající neakceptovatelnou situaci, ve které se dítě se zahájením školní edukace ocitlo.

Rodinná konstelace tedy bezpochyby silně ovlivňuje školní úspěšnost dítěte v jeho první sociální roli, tedy roli žáka. Velmi negativním aspektem této konstelace jsou

nepřiměřené nároky a přetěžování dítěte, což je frekventovaný jev. Tento typ rodičů bývá vůči dítěti méně empatický a snaží se dítě přizpůsobit svým vlastním požadavkům a nejsou schopni respektovat a mnohdy ani odhadnout reálné schopnosti a potenciál dítěte, jelikož jsou sami vnitřně připoutáni na svoji vlastní představu o vlastním dítěti, která mnohdy nereflexuje reálný stav. Neadekvátní rodičovské ambice dítěti obvykle ublíží a velmi často dochází k rozporu mezi hodnocení učitelem a představami rodiče (Vágnerová, 1997).

Dalším rizikem ve výchově dětí je strategie omezení samostatnosti v rozhodování, která se zpravidla vyskytuje u dětí, kterým jejich rodiče zajišťují přesycený program mimoškolních aktivit, o kterých si rozhodli sami rodiče a skrze tyto aktivity výrazně limitují rozvoj dítěte zejména v oblasti socializace, kontaktů s ostatními dětmi a tím v celkové emoční vyrovnanosti. Tato rodičovská strategie je pro dítě velmi negativní, neboť dítě se na tuto rovinu výchovy dobře adaptuje a zvykne si, že vždy za něj rozhoduje někdo jiný a očekává to i v období dospělosti. S nutností skutečně se o něčem rozhodnout se tento typ dětí bude jen obtížně vyrovnávat a tato neschopnost v nich opět navodí tísnivé emoce. O svém rozhodnutí tyto děti následně pochybují, velmi často se ve svých myšlenkách k tomuto rozhodnutí vrací a tyto nejisté a nepříjemné pocity v nich prohlubují emoční tenzi a úzkost a zároveň v nich vyvolávají obavy z další obdobné situace, která s sebou rovněž přinese nutnost rozhodování.

Nelze opomenout ani výchovu jediného dítěte, neboť při ní mohou nastat psychologické chyby ze strany rodičů. Již samotným limitujícím faktorem je skutečnost, že rodiče tendují k připoutání se ke svému jedinému dítěti, což vede ke zvýšenému strachu rodičů o něj. Má-li dítě více sourozenců, rodičovské požadavky a postoje jsou diferencovány jak na úrovni přání a očekávání, tak i v hodnocení reálného školního prospěchu jednotlivých dětí.

3.1.3 Pozitivní rodičovství

V současné době se poměrně často hovoří o tzv. pozitivním rodičovství, tedy soudobém výchovném trendu, který s sebou nese bezpodmínečnou lásku, vytvoření bezpečí a poskytování podpory ze strany rodičů. Být "pozitivním rodičem" znamená trávit se svým dítětem dostatek času a naslouchat mu na straně jedné, ovšem stanovovat hranice na straně druhé. Charakteristickým rysem tohoto trendu je výchova dítěte skrze provázení, jehož předností je reakce na špatné chování a projevy dítěte vysvětlováním, v krajním případě nenásilnou formou trestu. Hlavními prvky pozitivního rodičovství je výchova dítěte s

respektem, ve kterém jsou na prvním místě zájmy a potřeby dítěte a maximální eliminace násilných prvků. Tyto děti jsou poté více komunikativní, spontánní, mají méně emočních problémů a dokážou se lépe vyrovnat s osobní zodpovědností, která je základem zdravého sebepojetí.

Pro úzkostné děti, které již chodí do školy, je ve výchově důležitý prvek opatrování a podpory, který má velmi silný terapeutický efekt. Rodiče by ho měli svým dětem poskytovat ve zvýšené míře a tím dítěti navodí bezpečnost situací, do nichž se dítě ve školním i mimoškolním prostředí dostává. Dalším důležitým aspektem pomoci je naučit dítě hospodařit se svými silami, rozpoznat tedy své vlastní slabiny a silné stránky a umět je efektivně propojit. Jelikož úzkostné děti školou povinné mají tendenci učit se stále dokola témuž učivu a tím přepínat své síly, velmi důležitý je zde zásah rodiny co se životosprávy týče – zdravě tedy rozložit odpočinek a zátěž, a to v rovině fyzické i psychické. Zásadní výchovný úkol rodičů je najít pro takovéto dítě přiměřené a adekvátní aktivity a vhodně je zařazovat do jejich denního či týdenního programu. V dětském věku je nejvhodnějším prostředkem pro odpočinek centrální nerovnováhy především pohyb a hra.

3.2 Výchovně – vzdělávací instituce

Jelikož emoční poruchy jsou patrné i v behaviorálních projevech dítěte, pro okolí je tedy úzkostně laděné dítě navenek často rozpoznatelné. I když kognice takového dítěte je okolním lidem skryta, vnitřní ladění ovšem prostupuje navenek a v chování a jednání úzkostného dítěte proto lze identifikovat určité anomálie. Z těchto důvodů bývají jesle, mateřské školy či školy prvním prostředím, ve kterých se úzkostnost dítěte stane signifikantou jejich chování a měla by být předmětem nápravy.

Je-li negativní emoční ladění dítěte dlouhodobé, má široké spektrum konsekvencí, neboť je tato porucha reflektována nejen ve vztahu dítěte k sobě samému, ale rovněž i k okolnímu světu a lidem v něm. Dítě s emoční poruchou má zvýšenou tendenci reagovat úzkostí a strachem, a proto zřídkaždy zažívá pocity pohody a pozitivního ladění. To bývá signifikantní právě v rovině chování dítěte, neboť absence radosti a pohody se promítají do tendence stranit se kolektivu a nevyhledávat žádné podněty. Takto laděné děti totiž nemají přílišnou potřebu vnější stimulace různorodými podněty, neboť o nové podněty vlastně zájem

nemají. Veliké množství nových podnětů u úzkostného dítěte vyvolává tenzi, strach a obavy. Z tohoto důvodu lpí tento druh dětí na spolehlivém a v minulosti osvědčeném řádu, neboť pocit ohrožení je stabilním řádem eliminován.

Úzkostnost dítěte mnohdy graduje s nástupem do mateřské školy či následně do školy. Nízké sebehodnocení, které je pro tento typ dětí charakteristické, výrazně ovlivňuje vztah dítěte ke školní práci a očekávání určitého výsledku. Jelikož úzkostné dítě mívá neadekvátně nízké sebevědomí, které může gradovat až v pocity zbytečnosti a nedostačivosti, strachy a úzkosti často limitují jeho osobní možnosti a bývají příčinou jeho dysfunkčního chování. Proto takové děti bývají často na okraji kolektivu, samy se ostatním dětem straní, neboť se obávají nepřijetí či selhání a tím jsou i hůře integrováni do kolektivu, neboť u vrstevníků nevyvolávají příliš pozitivní dojem.

Rovněž i nahlížení na budoucnost je výrazně zasaženo emoční poruchou, neboť takto laděné dítě se budoucnosti obává a a priori očekává neúspěch či katastrofu (což se výrazně promítá do školní docházky a motivační sféry dítěte).

Z výše uvedených důvodů je nutné přistupovat k úzkostnému dítěti velmi citlivě, klíčové je uzpůsobení nároků, které nesmějí být nepřiměřené subjektivním možnostem dítěte. Velmi důležité jsou pochvaly a povzbuzování, které mohou alespoň částečně posílit sebevědomí a sebehodnocení dítěte. Doporučuje se též tzv. psychické otužování, ve kterém se dítě učí v rámci svých možností zvládat takové druhy zátěže, kterým se v běžném životě nebude moci vyhnout. Nastane-li situace, že ani citlivý výchovně-vzdělávací přístup nepomůže pozvolna dítě uvolnit a podpořit, je dobré zvolit nějakou variantu psychoterapie (Matějček, 2006).

Jelikož emoční poruchy úzce zasahují do sebepojetí a sebehodnocení, velmi důležitým aspektem socializace dítěte předškolního věku je rozvoj sebecitu, tedy sebelásky. V tomto období se buduje první pilíř vlastního sebepojetí, vztahu k sobě samému a začíná se vyvíjet sociální cit. Tento cit zahrnuje především lásku a nenávisť či sympatie a antipatie. Dítě v tomto věku tyto pocity již plně cítí a dokáže se s nimi identifikovat. Byť je dítě v tomto vývojovém období ještě silně egocentrické a veškeré události hodnotí ve vztahu k sobě samému, souvisí tento citový aspekt s celkovým vývojem osobnosti a i s vytvářením vlastní identity a sebevědomí. Veškeré výše zmíněné projevy jsou nedílnou součástí tohoto věku a jsou přirozené. Vykazuje-li však dítě převažující pocity napětí či strachu, ty ho značně paralyzují a způsobují dítěti i jeho nejbližšímu okolí útrapy. Na základě těchto symptomů lze

předpokládat, že dítě je úzkostně disponováno, neboť se vymyká kolektivu (např. již v mateřské škole) a je zvýšeně introvertní a apatické, vůči okolním aktivitám se projevuje lhostejně a jeho vnitřní rozpoložení se velmi intenzivně projevuje v behaviorální oblasti a lze tedy konstatovat, že jeho chování je nepřehlédnutelné. Právě tyto projevy by měly být pro rodiče či vychovatele prvním signálem o nepřiměřeném emočním prožívání a zároveň by měly být příčinou nápravy, aby se předešlo hlubším a plíživým následkům (Vágnerová, 2001).

Současná psychoterapie využívá širokou škálu psychologických prostředků (verbálních i neverbálních podnětů, různých způsobů stimulace emocí atd.) ke zmírnění nebo odstranění potíží a v průběhu psychoterapie by mělo dojít primárně ke změnám v oblasti emočního prožívání, rozumového hodnocení a rovněž ke změně celkového postoje k sobě samému, na základě kterých se postupně koriguje i chování dítěte (Vágnerová, 2001).

4. Způsoby pedagogické práce a pomoci dětem s emočními poruchami při vyučování

Po primární socializaci dítěte v prostředí rodiny nastupuje fáze socializace sekundární, kterou je školní edukace, tedy výchova a vzdělávání v prostředí školy. Se vstupem do školy je dítě vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení, rovněž je uvedeno do zcela nových rytmů, které mu strukturují čas, a v neposlední řadě je uvedeno do nového sociálního statutu, ve kterém se učí realizovat nové životní role a mezilidské vztahy (Helus, 2009). Každé dítě vstupuje do školy v určité fázi osobnostního rozvoje a trpí-li dítě emoční poruchou, při zahájení školní edukace je daná emoční porucha v určitém stádiu.

4.1 Vnitřní faktory ovlivňující úzkost dítěte

Dítě zahajující školní docházku si v sobě nese širokou škálu vnitřních dispozic a struktur, které se vlivem edukace ve škole vyvíjejí, mění a některé z těchto dispozic vývojem osobnosti dítěte slábnou a jiné naopak zesílí. Jedná se o vnitřní faktory, které výrazně ovlivňují úzkost dítěte, emoční poruchy se v nich střetávají a projevují a lze k nim řadit motivační procesy a aspirační úroveň, kauzální atribuce, kognitivní omyly, jádrová přesvědčení či tendence podléhat trémě.

Jelikož se emoční prožívání během školního vyvíjí, dochází zpravidla vlivem celkového zrání alespoň k mírnému zvýšení emoční stability. Zejména v mladším školním věku zpravidla pokračuje učení v oblasti porozumění subjektivním emočním prožitkům a jejich interpretaci. Důležitým aspektem tohoto emočního zrání je skutečnost, že děti posuzují své vlastní emoce dle toho, jak by je hodnotili ostatní. Jsou to první momenty, kdy se dítě za své emoce může stydět a snaží se je skrýt.

Přibližně kolem deseti let věku děti začínají chápat emoční ambivalenci a začíná se intenzivně rozvíjet emoční komunikace, díky které se dítě učí chápat emoční signály ze svého okolí a zároveň vyjadřovat své pocity způsobem, který je pro ostatní srozumitelný (Vágnerová, 2001). Právě nedostatečný stupeň rozvoje emoční kompetence a emoční inteligence se projevuje nejen úzkostností a nejistotou dítěte, ale i sníženou empatií a

citlivostí. Díky tomuto handicapu u dítěte klesá schopnost adaptace na školu a objevují se tak problémy s učením i s pozicí v rámci kolektivu.

Každé dítě školní situace prožívá různým způsobem, mohou pro ně mít rozdílný význam a v důsledku toho na ně i rozdílně reaguje. Emoční prožitky ovlivňují nejen výkony dítěte, ale i jeho postoj a vztah ke škole. Právě proto je především emoční regulace u mladších školních dětí natolik důležitá, že se může stát i příčinou neúspěchu. Každý citový prožitek dítěte mu totiž slouží jako informace o určité situaci a je základním orientačním mechanismem, který přispívá k rychlému, byť povrchnímu hodnocení situace (Pöthe, 2008). Je-li toto hodnocení pozitivní, vytváří v dítěti příjemný pocit, uvolňuje ho a stimuluje ho k výkonu. Je-li toto zběžné hodnocení negativní, dítě se cítí nepříjemně, je demotivované a cítí pocit ohrožení. Je to právě emoce, která může působit jako buď jako stimul či impulz k určité aktivitě, nebo naopak dítě tlumí a deaktivuje; proto jsou emoce chápány jako primární autoregulační mechanismus a u dětí školního věku je tato citová autoregulace významným faktorem.

Chování dítěte a jeho školní výkon je tedy silně ovlivňován niternými psychickými pochody v podobě motivačních procesů, aspirační úrovně či kauzálních atribucí a dále pak trémou, která emočně narušené děti intenzivně doprovází po celou dobu školní docházky. Překročí-li tréma určitou hranici, jedná se destruktivní stav, který dítě paralyzuje v mnoha ohledech. Úzkostně laděné děti mají s trémou obvykle širokou paletu zkušeností a to především ve školním prostředí, neboť pocit trémy je nutí ze samé nejistoty, že nebudou něco umět a že něco zanedbaly, si látku opakovat znovu a znovu, i když ji už znají perfektně, a trpí stísněným pocitem, že mají stále nedostatky.

4.1.1 Tréma

Tréma je strach z neúspěchu či ponížení před druhými lidmi. Je to velmi intenzivní psychický stav emočního napětí, který jedinec zažívá před událostí, která pro něj je subjektivně významná. Úzkostně laděné děti zažívají trému denně, a to především díky školnímu prostředí, které je v daném věku primárním sociálním prostředím, ve kterém dítě tráví valnou část dne a jsou vystavovány situacím, ve kterých se musí prezentovat či vystupovat před třídou. Trému dítě zpravidla není schopno skrýt, neboť je doprovázena vnějšími příznaky, které jsou typické i pro jiné typy nepříjemných úzkostných stavů. Bušení srdce, pocení, třes, dočasná porucha příjmu potravy jsou zužující doprovodné symptomy trémy.

Trému zhoršuje rovněž autoritativní jednání učitele (examinátora), atmosféra soutěže, vědomí, že dítě je druhými pozorováno a posuzováno, dále pak jeho snaha po dobrém výkonu spojeném se sebehodnocením a hodnocením osob, na kterých dítěti záleží (většinou se jedná o rodiče, ale i vrstevníky, ke kterým má dítě citový vztah). V rámci rodinné výchovy tréma bývá výsledkem toho, že si dítě chce získat přízeň rodičů, jejichž výchova je ctižádostivá, akcentující výkon a výkonovou motivaci, o níž však víme, že pokud je příliš vysoká, působí kontraproduktivně, tedy podávaný výkon sníží.

Děti zužované trémou mívají zpravidla perfekcionistické rysy. Chtějí být dokonalé, k sobě jsou náročné, přehnaně svědomité a se silným smyslem pro povinnost. Často jsou zasaženy i obsedantně - kompulzivní poruchou a je-li jejich tréma opravdu výrazná, patří tyto ctižádostivé děti obávající se selhání do péče psychologů. Silná tréma snižuje kvalitu života dítěte a ohrožuje jeho další osobnostní vývoj i zdraví.

Rodiče takto laděných dětí by měli přehodnotit svůj postoj, kterým mnohdy nutí dítě k výkonu a tím k soutěživému a konkurenčnímu myšlení. Je rovněž důležité s dítětem trpícím trémou často hovořit, naslouchat mu a plně ho akceptovat. Zdůrazňování především rodinných a kamarádkých vztahů před perfektním výkonem je jedna z cest, jak dítěti jeho vnitřní tenzi zmírnit a jeho kognici odvrátit od výkonu ke vztahům. Adekvátní zásah do životosprávy dítěte je rovněž důležitým bodem, neboť odpočinek či sportovní a herní aktivity mohou trému zmírnit a naplnit dítě novými zážitky. V rámci biorytmu dítěte je nutné dodržovat rituál spánku, který regeneruje síly a doplňuje energii.

Současná doba nabízí i celou řadu relaxačních technik, které tenzi a napětí pomohou uvolnit – např. dechová cvičení, masáže, relaxační hudba. Nelze opomenut ani adekvátní přísun tekutin a vitamínů.

Škola jako instituce může taktéž podpořit úzkostnost dítěte především nedocenením významu žákova prožívání školních událostí a jeho důsledků. Faktor žákova prožívání školy může za určitých okolností ovlivnit jeho učený výkon bez ohledu na jeho píli či inteligenci. Školní úzkost má zásadní dopad na výkon dítěte ve škole, prospěch, motivaci a globální vzdělanostní vývoj žáka. Úzkostné stavy mohou v dítěti navodit už pouhé asociace různých situací souvisejících se školou – např. připomenutí si ranního vstávání do školy, vybavení si určitého předmětu či úkolu. Existence této úzkosti v dítěti vytváří silnou bariéru mezi dítětem a pedagogem (učitelem), ale i rodiči.

4.1.2 Motivační procesy a aspirační úroveň

Motivace ve výchovně – vzdělávacím procesu je dalším zásadním faktorem reflektující se ve vnitřních procesech dítěte a zároveň je determinován úrovní rozvoje motivační sféry dítěte. Tento komplex činitelů, který podněcuje, usměrňuje a udržuje chování dítěte, je velmi významnou součástí vzdělávání. Motivace není jen prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků, je rovněž jedním z velmi významných cílů výchovně-vzdělávacího působení školy. Tato dvě pojetí nelze v procesu vzdělávání oddělovat, jelikož žák, který je vnitřně motivován, se učí proto, že samotné učení pro něj představuje zdroj poznání. Aktualizuje a uspokojuje proto své poznávací potřeby jak v průběhu učební činnosti samé, tak i výsledkem této činnosti – získanými poznatky. Potřeba poznávání proto u žáka zaujímá významné místo mezi jeho ostatními potřebami (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Učitel motivuje žáky ve vyučování jak vědomě – navozováním vhodných podmínek bohatých na incentive (= vnější podněty, jevy a události, které mají schopnost vzbudit a většinou uspokojit potřeby člověka); ovšem také nevědomě – a to především způsobem interakce s jednotlivými žáky a svým vlastním vystupováním a projevem. Mnohdy se stává, že učitel nezná motivační dosah vlastního chování k žákům. Vnější motivaci může učitel ovlivňovat např. navozováním takových podmínek, ve kterých zvyšuje pravděpodobnost aktualizace určité skupiny potřeb žáků (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Učitel rovněž ovlivňuje sociální klima třídy způsobem vedení žáků při vyučování, případně zvolenou formou vyučování (demokratické či autokratické vedení; frontální nebo skupinové vyučování). S prvkem motivace ve vzdělávacím procesu bezpochyby souvisí cíl. Pro žáky je z hlediska motivace nezbytně nutné znát cíl vzdělávání a mít pocit dosažitelnosti tohoto cíle. Nabyde-li žák přesvědčení, že není schopen dosáhnout cíle, že cíl je pro něj nedosažitelný, jeho motivace k cíli se jistě snižuje (Fontana, 1997).

Odrazem výkonové motivace je tzv. aspirační úroveň, tedy stanovení cílů, které si žák vytyčí a jejichž dosažení očekává. Kvalitu dosažení těchto cílů pak daný žák subjektivně prožívá jako úspěch či neúspěch. Adekvátnost aspirační úroveň – tedy přiměřenost cílů schopnostem dítěte, je přímo závislá na úrovni jeho výkonových potřeb. Pro pedagoga je z motivačního hlediska velmi důležité, aby znal převažující výkonové zaměření svých žáků. To lze rozdělit na 2 základní skupiny – na žáky s převažující potřebou úspěšného výkonu a žáky mající potřebu vyhnout se neúspěchu (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu jsou ve škole cílově orientováni s tendencí nevzdat se a většinou si vybírají řešení úkolů i přes značné překážky. Jedná se o

děti nezasaženy neurotickými příznaky, což má pozitivní odezvu rovněž i ve výkonových potřebách. Mají-li tyto děti možnost, vybírají si úkoly střední obtížnosti, jelikož pro ně mají největší motivační hodnotu. Příliš snadné úlohy pro ně nejsou dostatečně „zajímavé“. Neúspěch i úspěch pojmají jako informaci o vlastních schopnostech, vnímají ji tedy jako cennou zkušenost do budoucna a staví se k ní pozitivně.

Typickým rysem žáků trpících emoční poruchou je převažující potřeba vyhnout se neúspěchu a každá situace, která by mohla odhalit skutečnou úroveň jejich schopností – tedy situaci, ve které musí nasadit veškeré síly pro dosažení výsledku, vyvolává strach před selháním, které by mohlo prokázat jejich neschopnost. Obvykle se tedy takovým situacím vyhýbají a ve třídě, kde se neustále nabízí a realizuje možnost srovnávání vlastního výkonu s výkonem ostatních, se cítí být permanentně ohroženi. Na toto ohrožení mohou tito žáci reagovat několika způsoby, které jsou ovšem v zásadě vždy podmíněné obavou z neúspěchu (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Tento vnitřní úzkostný mechanismus se poté promítne do všech tří osobnostních rovin – kognitivní, behaviorální a somatické. Takto formovaná aspirační úroveň, jež je zásadně determinována mírou vnitřní tenze, může vyústit ve vyhýbané chování, kdy má dítě silné tendence před školou a školním výkonem utíkat, neboť prožitek neúspěchu, jeho úzkostnost a emoční napětí se ještě podpoří a míra prožívání nežádoucích emočních prožitků se prohlubuje.

Podstatnou složkou motivace každého jedince je vědomá autoregulace, na jejíž úrovni se motivace stává jedním z výrazných hybných momentů rozvoje osobnosti. Právě s pojmem autoregulace souvisí tzv. perspektivní orientace, která je významným faktorem právě při učební činnosti žáků. Tento pojem znamená uvědomit si cíle a být si zcela vědom, proč a jakou cestou je jich možno dosáhnout. Je-li perspektivní orientace u žáka vyvinuta, znamená to, že si žák plně uvědomuje vztah mezi minulostí, přítomností a budoucností a v ní stanovené nadřazené, vzdálenější cíle, jejich dosažení není bezprostředním výsledkem aktivity nebo výkonového chování (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Konkrétní výsledek je pouze jedním krokem z mnoha dalších, které mají za následek dosažení vytyčeného cíle. Rovněž i perspektivní orientace je u úzkostně laděných dětí výrazně zasažena, neboť jejich anticipace budoucích dějů a vztah k budoucnosti vůbec bývají zpravidla neurčité či přímo negativní, a tyto děti a priori nazírají na dané cíle s pochyby, nejistotou či strachem, že při nich lze selhat a neuspět.

Pro pedagoga je velmi důležité získat vhled do stadia rozvoje perspektivní orientace jednotlivých žáků a zejména identifikovat žáky, kteří se perspektivně neorientují vůbec – jsou tedy orientováni pouze krátkodobě. Důvodem může být zablokování perspektivy, a to

z nejrůznějších příčin – špatný prospěch, zdraví, snížené schopnosti či právě neurotické ladění. Tyto žáky budoucnost do jisté míry děsí, mnohdy možná traumatizuje a z těchto důvodů se uzavírají v přítomnosti. Druhým důvodem krátkodobé orientace je nevytvoření adekvátních předpokladů – tito žáci tedy o své budoucnosti zatím nepřemýšlí a nemají o ni přílišný zájem (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Je to tedy právě učitel, který svým stylem vedení ovlivňuje jak motivační klima ve třídě tak i sociální motivaci žáků. Sociální motivace zaujímá mezi ostatními motivačními činiteli žákova školního výkonu výsadní postavení. Ač se jedná o motivaci vnější, má v motivační struktuře žáka významné místo primárně proto, že poznání je v podstatě sociální jev. Sociální motivace vzniká aktualizací potřeb v sociální interakci. Poměrně důležitá, ovšem nesnadná metoda, jak učinit vyučování zajímavé, je dodat mu „osobní rozměr“ – nahlížet na dílčí téma z hlediska vlivu na jednotlivce a takto ho předat žákům (Fontana, 1997)

4.1.3 Kauzální atribuce

V rámci školního edukačního procesu se dítě pravděpodobně prvně setkává s kauzálními atribucemi, tedy s přirozenou tendencí přisuzovat jevům příčiny (Helus, 2007). Tento vnitřní mechanismus má úzkou souvislost s emotivitou dítěte, neboť jedním z pilířů atribucí bývá sebepojetí dítěte a konsekvencí pak gradace negativního emočního ladění a tenze.

V kontextu se školním vzděláváním je bazální autoatribuce, tedy skutečnost, jak si žák vykládá sám sebe a příčiny svého úspěchu či neúspěchu. Jedná se o naučený postoj k sobě samému, tedy dimenzi sebepojetí, která bývá rovněž výsledkem pomyslného sociálního zrcadla, kterého se dítěti v rámci socializace dostalo prostřednictvím soudů a postojů, které dítěti poskytly důležité osoby v jeho okolí (zejména rodiče a poté učitelé). U úzkostných dětí jsou tyto atribuce nešťastné, neboť vlastní úspěch mají tendenci přisuzovat zásahu vnějšího štěstí či náhodě, ovšem neúspěch je podlomí a berou ho jako osobní selhání a devalvací sebe sama; jedná se o nejškodlivější formu atribuce - sebezničující kauzální atribuci, která je výsledkem dysfunkčního zacházení s dítětem v minulosti (Helus, 2007). Toto dysfunkční sebehodnotící schéma si dítě s sebou nese do budoucna a je zdrojem jeho emočních obtíží a poruch.

Ve školním prostředí se kauzální atribuce promítají např. do žákovy interpretace vztahu učitele či způsobu komunikace k němu samotnému. Dítě si tedy může ve své kognici učitelovu dočasnou netečnost či verbální zdrženlivost, která je způsobena příčinou nemající sebemenší souvislost s daným dítětem, vnitřně interpretovat jako osobní projev nesympatie či nepřátelství vůči dítěti. Tato subjektivní chybná interpretace učitelova chování může být pro dítě posilujícím faktorem vnitřní tenze. Kauzální atribuce jsou aktivním kognitivním mechanismem vycházející z vnějších projevů okolních lidí. Ve školním prostředí jsou iniciátory vzniku kauzálních atribucí dítěte především jednání, chování a styl komunikace učitelů a spolužáků.

4.1.4 Kognitivní omyly a jádrová přesvědčení

Další z příčin úzkostného ladění dítěte jsou bezpochyby tzv. kognitivní omyly a jádrová přesvědčení vyplývající z chybných logických struktur. Kognitivním omylem se chápe nesprávná logická struktura, která je uložena někde hluboko v psychice dítěte a pravděpodobně vznikla v jeho nejranějším dětství a je to jedna z frekventovaných příčin úzkostných stavů nejen u dětí. Daného jedince disponuje k chybné interpretaci reality a událostí v ní a subjektivní vnímání reality je negativně pokrouceno a změněno (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2006)

Mezi základní kognitivní omyly patří např. černobílé vidění, které v dítěti frekventovaně vyvolává pocity frustrace a zklamání, neboť nepodaří-li se něco perfektně, stává se to pro dítě frustrující a snižuje to sebehodnotu („Bud' to dělám perfektně, nebo to nestojí za nic“). Tendence shodit vše dobré a pozitivní a bagatelizovat vlastní úspěch se označuje termínem diskvalifikace pozitivního a dané dítě to vede k tomu, že úspěch nepřičítá vlastní osobě, ale okolnostem. Dalším typickým logickým omylem jsou tzv. závěry skokem, kdy si dítě vytváří své vlastní závěry bez zjevného důkazu. Zároveň sem patří i čtení myšlenek – tedy subjektivní přesvědčení, že je dítě schopno dokonale vytušit, co se odehrává v mysli druhého člověka - či negativní věštby, neboli převažující negativní anticipace budoucnosti. Vztahovačnost je neustálý pocit, že se věci týkají dané osoby nebo s ní souvisí, byť pro to jedinec nemá relevantní důkazy. Značkování (labelling) se projevuje neustálým hodnocením vlastního chování i chování druhých namísto konkrétního pojmenování daného typu chování („Jsem blázen/Jsem slaboch“). Tyto značky mají výlučně sebedestruktivní charakter a blokují jedince ve vnitřním růstu a změně. Velmi známé jsou tzv. „bychy“ a „musy“, které jsou svázány se silnou, byť naivní, snahou motivovat sebe sama pomocí slov

„měl bych“ či „musím“. Právě tyto příkazy vyvolávají či prohlubují vnitřní napětí a nepůsobí jako reálná motivace. V kontextu s druhými lidmi tyto bychy a musy vyostřují požadavky a kritiku vůči druhým lidem a v jedinci se tak umocňuje subjektivní pocit křivdy (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2006). Kognitivních omylů existuje celá škála, vzájemně koexistují v lidské psychice a každodenně prostupují na povrch a dítě vnímá dění kolem sebe prizmatem těchto dysfunkčních logických struktur.

Dalším klíčovým faktorem u emočních poruch a úzkostí jsou jádrová přesvědčení, která v sobě integrují dimenzi pohledu na sebe sama, na druhé a svět okolo nás. Těmito schémata jsou absolutistické výroky, o kterých jedinec logicky nepřemýšlí a v kognici se vynořují jako axiomy, tedy jednoznačná tvrzení, či automatické myšlenky, které se mohou vztahovat buď k jedinci samotnému („Nestojím za nic“), k druhým lidem („Jsou lepší než já“) či ke světu, k okolí („Život je příliš těžký/Svět je plný problémů!“). S ohledem na povahu těchto jádrových přesvědčení, která svojí absolutistickou povahou platí bez výjimek a za všech okolností, je při jejich nápravě nutné naučit se rozpoznat a přezkoumat jejich validitu a postupně je přerámovat – vytvořit jejich korekci či je nahradit zcela novými přesvědčeními, která již nebudou jedince omezovat a inhibovat, ale naopak podporovat a motivovat (Praško, 2006).

Práce s kognicí se týká zejména nácviku vidět situace z více perspektiv a schopnosti uvědomovat si více možností řešení. Čím je úzkost jedince větší, tím více se dopouští omylů ve svém myšlení – ve své vlastní kognici.

Nutno říci, že citové prožívání každé dítě reguluje na základě vrozených dispozic chování již v předškolním věku. Právě v tomto období se prvně objevují relativně intenzivní, ovšem krátkodobé a proměnlivé prožitky, které dítě snadno opustí, a osciluje mezi dvěma protipóly – tedy velmi snadno střídá smích a pláč. Nejedná se o žádný symptom emočních defektů, jedná se o zcela běžný a adekvátní projev související se stádiem vývoje. Dítě ve věku přibližně 4-5 let začíná své citové projevy ovládat a rovněž se počíná rozvíjet citová paměť dítěte a emoce předškolního dítěte se tak stávají obsažnější a diferencovanější. Dvěma primárními emočními rovinami typickými pro tento věk je veselost (tedy prožitek radosti) a poté strach, který může být iniciován různými faktory z okolí dítěte, např. cizím prostředím, cizími lidmi či zvířaty, ovšem tento stav postupně ustupuje (Vágnerová, Valentová, 1991).

Dítě s emoční poruchou každodenně čelí mnoha zátěžovým situacím. Situace, které ostatní děti vnímají jako zcela průměrné, si úzkostné dítě vnitřně interpretuje jako nadměrně

zátěžové. Tím vzniká přirozená potřeba se s nadměrou zátěžových situací vyrovnat a dítě si vytváří strategie jejich zvládnání. Lze jej tedy chápat jako vyrovnání se se zátěžovou situací nebo též jako obrannou reakci na ni. Hodnocení zátěžové situace nemá jen kognitivní, ale rovněž i emotivní složku. U úzkostných dětí bývá právě emotivní složka hodnocení dominantní a kognice je vlivem silných negativních emočních prožitků jakoby vyřazena z provozu. Právě s nástupem do školy může dítě začít reagovat úzkostně, neboť se mu dosavadní životní tempo, možnosti a povinnosti zásadním způsobem změnilo, dítě začne vůči škole pociťovat první závažnou zodpovědnost a je vystaveno situacím, které doposud neznalo a může je vnímat jako ohrožující a začít podléhat úzkosti. Bylo-li dítě úzkostné již před vstupem do školy, často se toto emoční ladění prohloubí a přináší mu nemalé emoční zátěže, které mu brání v aktivaci a využití vnitřního potenciálu schopností a bludný kruh emocionálních, kognitivních, behaviorálních a somatických obtíží se plně propojí a vytváří tak destruktivní, ovšem vysoce funkční systém, který je v určitých případech nutný řešit zásahem odborníka – tedy psychologa, v závažných případech i psychiatra.

Jelikož je škola pro každé dítě první institucí, která je zdrojem náročných situací, svým nevhodným přístupem může přispět k prohloubení emočních problémů dítěte nebo je může odstartovat. Daný typ školy, učitelé a jejich pedagogický přístup, vyučovací metody a způsob hodnocení jsou zajisté klíčové faktory, které by měly zajistit nápravu daných emočních poruch. Praxe ovšem mnohdy přináší opačný efekt a emoční poruchy se u dítěte prohloubí nebo odstartují prostřednictvím neadekvátního pedagogického přístupu. Učitel profesionál by měl schopen diagnostiky a využít znalostí z oblasti pedagogické psychologie. Takto vybavený učitel by si měl být vědom, že kromě exogenních faktorů, které na dítě při procesu edukace působí, si s sebou dítě do tohoto procesu přináší celou řadu endogenních faktorů. Nejedná se pouze o danou úroveň rozvoje kognitivních schopností dítěte, ale především motivační procesy a aspirační úroveň dítěte velmi úzce souvisí s úzkostí a emoční tísní, kterou dítě zažívá. Z tohoto důvodu je velmi důležité, aby učitel dokázal získat vhled do těchto vnitřních struktur, neboť jejich kvalita se výrazně promítá do školního výkonu dítěte.

V současné době již existuje řada oblastí zajišťující specifické přístupy pomoci dětem trpící emoční poruchou. Domnívám se, že mezi klíčové oblasti pro efektivní práci s úzkostnými dětmi patří konstruktivní škola, alternativní školy, pedagogická práce učitele a psychoterapeutická varianta pomoci.

4.2 Konstruktivní škola jako vhodné prostředí pro dítě s emoční poruchou

České školství prochází již řadu let procesem transformace, který s sebou přináší fenomén tzv. konstruktivní školy. Takové pojetí školy posunulo úlohu vzdělávání na jinou úroveň. V konstruktivní škole již nehraje klíčovou roli výlučně předávání znalostí, vědomostí a práce s kognicí (především pamětí) dítěte, které jsou velmi často zdrojem úzkosti dítěte nebo mohou tuto úzkostnost posílit. Cílem takto pojatého vzdělávání je komplexní rozvoj osobnosti dítěte, kam patří i rozvoj osobnostně – sociální, který v tradiční škole netvoří prioritní cíl edukace. Tento cíl zcela mění styl vzdělávání výchovy prostřednictvím svých vyučovacích metod propojuje školu s okolním prostředím, umožňuje edukaci i mimo prostředí školy a vytváří podmínky pro optimální rozvoj osobnosti dítěte. Z tohoto důvodu je konstruktivní škola vhodnějším prostředím pro dítě s emoční poruchou, neboť nabízí možnosti rozvoje a učení, které pro dítě nejsou tak silným zdrojem úzkostných stavů.

Právě konstruktivní škola může výrazně pomoci dítěti odblokovat maladaptivní pocity, a to především skrze učení se celé řadě metakognitivních strategií. Ty v sobě integrují postupy, kterými se dítě naučí poznávat to, jak samo poznává a jak se samo učí a tím dítě postupně dosáhne vyššího sebepoznání a možného rozpouštění emoční tenze, která mu při vzdělávacím procesu brání plnohodnotně aktualizovat svůj potenciál, kdy dítě zpravidla pracuje pod hranicí svých reálných možností. Prostřednictvím těchto metakognitivních strategií si dítě může vytvořit svůj vlastní učební styl a adaptovat se na něj, neboť již důkladně poznalo své kognitivní možnosti a limity včetně sociálních kompetencí, díky kterým si dítě samo dokáže vytvořit vlastní učební postupy, ve kterých nalézá oporu, a jsou pro něj vnitřní jistotou. Tento intuitivně zvolený učební styl se poté zpravidla osvědčí a přináší dítěti školní úspěšnost či zlepšení, posiluje jeho sebevědomí a výrazně eliminuje neadekvátní emoční problémy a obavy ze selhání. Každá kognitivní činnost má možnost metakognitivního zpracování, mezi které patří např. schopnost třídit získané informace, analyzovat otázky, pracovat s vlastní chybou a využívat ji pro další učební postup či schopnost odlišit podstatné od nepodstatného. Tyto metakognitivní útvary se budují dlouhodobě a jedná se o postupně shromážděné reflexe z různých podnětových situací a časem jsou vystavěny do hierarchie principů aplikovaných i na situace, které nebyly zahrnuty v procesu učení (Krykorková, Chvál in : Vališová, Kasíková a kolektiv, 2007).

Vždy je ovšem dobré, aby rodiče byli zainteresováni do těchto zvolených strategií a aby měli přehled nad časem, které jejich dítě stráví nad učením, a případně vyrovnávali časové disproporce s volnočasovými aktivitami, které by zejména pro úzkostné dítě měly být velmi výraznou součástí života, neboť mu přinášejí uvolnění, odreagování a posilují jeho sebepojetí z jiného, neméně významného směru. Rovněž školy alternativní nabízejí specifický styl vzdělávání a úzkostně laděným dětem mohou v tomto ohledu výrazně pomoci. Tento typ škol je v naší zemi kontroverzním fenoménem.

4.2.1 Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova (OSV) tvoří pilíř konstruktivní školy, neboť rozvíjí nejrůznější stránky dítěte v mnoha ohledech a pojímá žáka jako entitu skládající se ze vzájemně propojených složek – od tělesné konstituce, temperamentu až po schopnosti, tedy předpoklady pro výkon určitých činností. Zde je nutno zmínit inteligenci, tvořivost, paměť, představivost; dále pak OSV zohledňuje kognitivní styly dítěte a jeho motivace a potřeby, což bývají právě ty složky osobnosti, které jsou při emočních poruchách výrazně zasaženy. Prostřednictvím široké škály metod OSV (např. hry, cvičení, modelové situace, aktivizující metody atp.) lze úzkostné děti uvolnit, pozitivně naladit a poté i lépe vzdělávat (Valenta, 2006).

Možnosti implementace OSV k žákovi jsou různé. Je podstatné uplatnit témata OSV v chování a jednání učitelů, neboť ti poté mohou posloužit jako osobnostní vzor, který disponuje optimálním sebeobrazem, seberegulací, kreativitou, komunikačními dovednostmi a efektivním jednáním v nejrůznějších situacích. Takto laděný učitel snadněji dokáže pochopit a vcítit se do neurotického dítěte a najít vhodný způsob, jak jeho problémy utlumit či odstranit. Optimální variantou je zkombinovat tuto formu implementace s dalšími – např. využít témata OSV v běžných školních situacích či je včlenit do dílčích předmětů nebo oblastí výchovy a vzdělávání (Valenta, 2006).

4.2.2 Kooperativní učení

Z hlediska uspořádání výuky pro úzkostné děti považuji za vhodné kooperativní učení, neboť nejen že podporuje sociální vztahy ve třídě či skupině, ale je založeno na principu spolupráce a tzv. pozitivní vzájemné závislosti, při jsou výsledky jedince podporovány činnosti celé skupiny a celá skupina má poté prospěch z činnosti jednotlivce (Kasíková in: Vališová, Kasíková a koliktiv). Jelikož potřeba afiliace - tedy pozitivních vztahů je u

úzkostných dětí velmi silná, kooperativní učení dokáže saturovat tuto potřebu a inhibovat úzkost dítěte. Další signifikantou tohoto typu učení je osobní zodpovědnost, která v tomto kontextu znamená, že výkon každého jedince je zhodnocen a využit celou skupinou. Pro úzkostné dítě jsou zde tedy eliminovány kompetitivní prvky výuky, které zpravidla bývají silným podpurným činitelem při úzkostných stavech a pocitech nejistoty, neboť vystavují dítě velmi nepříjemnému strachu ze selhání, jelikož je dítě nuceno prezentovat samo sebe a své vlastní znalosti či schopnosti před zbytkem třídy.

Právě kooperativní učení má prokázat, že se dítě skrze vzájemnou spolupráci a interpersonální vztahy něco naučilo a z výuky si odnáší nejen dané znalosti, ale i osobní pocit angažovanosti, seberealizace a vědomí vlastního potenciálu. Tato forma učení představuje vyšší učený výkon žáka, při kterém dochází k rozvoji primárně sociálních dovedností a motivace, což jsou roviny zasahující do emoční sféry jedince a mohou mu tak navozovat příjemnější a klidnější emoční rovinu prožívání a tím v neposlední řadě zpozitivnit přístup ke škole jako takové. Taková varianta učení tedy zpravidla funguje jako facilitátor, neboť úzkostné dítě, které nemá potřebu se sebeprosazovat a prezentovat své znalosti či dovednosti, může takto získat jistou formu sociální opory, která mu dá určité přijetí druhými, inhibuje trému či stres a přesto může dítě ukázat své znalosti.

4.2.3 Činnostní učení a hra

Konstruktivní škola zahrnuje i činnostní učení, jehož teoretické kořeny sahají na počátek 20. století do tzv. pracovních škol Johna Deweye. Jeho hlavní myšlenkou je „učení prostřednictvím konání“ (learning by doing), tedy prostřednictvím zkušenosti. Principem tohoto učeného stylu je předpoklad, že myšlení vychází z činnosti a jako regulace činnosti na ně zpětně působí. Žák je vystaven celé řadě vytvořených situací, které mají zásadní význam na osobnostní rozvoj jedince včetně jeho emoční sféry, která je při zkušenosti nejvíce zasažena a může dokonce měnit i již pevně zaujaté postoje. Výsledkem je pak všestranně rozvinutá integrovaná osobnost žáka s pevným osobnostním zakotvením (Skalková, 2007).

Dalším vhodným prvkem v rámci didaktických procesů během školní edukace je bezpochyby hra, neboť kromě poznávacího, pohybového, kreativního či fantazijního aspektu s sebou nese i aspekt emocionální, nese s sebou tedy emoční prožitky, které mají spíše relaxační charakter a mohou velmi dobře uvolnit v dítěti tenzi (Skalková, 2007). Primárním cílem hry není materiální zisk či výhra, ale především zábava, vnitřní prožitek a zkušenost, kterých dítě nabývá prostřednictvím svých seberealizačních aktivit, které jsou při hře vázány

na smluvená pravidla. Hra umožňuje dítěti školního věku sebevyjádření, odreagování a porozumění vlastním prožitkům. Děti mají neobyčejnou schopnost se pro danou hru nadchnout, neboť v ní dokážou zapomenout na mnohdy bolestivou realitu a odkrývají tak své vnitřní světy a mohou zažívat instinktivní radost a prohlubovat vlastní individualizaci.

Z didaktického hlediska lze hry třídit do několika kategorií. S ohledem na přínosnost didaktické hry pro úzkostné dítě lze doporučit spíše hry, které záměrně evokují aktivitu žáků a rozvíjejí jejich myšlení, neboť např. soutěž – tedy též jedna z forem didaktických her - by mohla úzkostné dítě spíše více zablokovat, jelikož její primární cíl je orientován na vítězství a tento psychologický cíl může aktivovat a posílit emoční tenzi a nejistotu, které je třeba naopak skrze didaktické hry inhibovat.

Nejen hra, ale i další tvůrčí prostředky přesahují svým obsahem běžné denní činnosti. Nejrozumnější výtvarné a pohybové činnosti začleněné do vyučovacích hodin umožňují emočně narušenému dítěti vyjádření vlastního vnitřního světa a tyto činnosti mají velký úspěch zejména u dětí mladšího školního věku. Starší děti se již obvykle stydí a spontaneita jejich projevu je snížena. Další cestou jak vyjádřit emoce a představy je pohyb či aktivní práce s hudbou a rytmem.

4.2.4 Projektové vyučování

Dalším rozvíjejícím se fenoménem zejména v oblasti základního školství v naší zemi je tzv. projektové vyučování. Kořeny této metody vyučování sahají do počátku 20. století v USA. V ideálech humanizovat a zreformovat tamější školství přišel John Dewey s touto myšlenkou, která na dlouhá desetiletí ovlivnila školní praxi. Projektové vyučování je založeno na řešení komplexních problémů na základě vlastní aktivity žáka, se kterou velmi úzce souvisí prožitek ze zkušenosti, tedy jistý emoční odkaz (Skalková, 2007). S ohledem na fakt, že jakýkoliv negativní emoční zážitek lze odbourat a rozpustit pozitivním emočním zážitkem, i tato vyučovací metoda může úzkostným dětem nabídnout přijatelnou míru sebeprosazení, rozvinout jejich motivaci a zmírnit vnitřní obavy a nejistoty. Projekt, na kterém děti pracují ve vyhrazeném časovém období, vždy překračuje hranice školy a děti mohou aktivně pracovat v terénu, kde například získávají informace či musí navštívit daná místa a podobně. I poté, většinou ve skupinách, vypracovávají výsledný projekt, který by měl mít materiální charakter.

Psychologická báze této formy vychází z předpokladu, že předměty a jevy kolem nás získávají význam v případě, že jsou včleněny do vlastní zkušenosti. To umožňuje

rekonstruovat a obohacovat zkušenosti žáků, do popředí se dostávají skryté dispozice, které v běžném denním školním prostředí nemají prostor na realizaci a dítěti je umožněno plně projevit další aspekty své osobnosti, které nejsou sužovány strachem a tenzí (Skalková, 2007).

4.2.5 Pedagogika volného času

Škola by měla rovněž přispět k efektivnímu způsobu trávení volného času. Volný čas včetně své struktury a významu prošel v rámci pedagogiky jako vědy o výchově během 20. století poměrně prudkým vývojem, jelikož velmi dramaticky zesílil jeho dosah, vliv a význam pro život jednotlivce, ale i celých věkových či sociálních skupin. Primárním cílem pedagogiky volného času je naučit sebe i jiné trávit volný čas plně a smysluplně; jinými slovy trávit ho tak, aby nás efektivně strávený volný čas vnitřně naplňoval a rozvíjel (Pávková, 2002). Zejména u úzkostných dětí není důležitý specifický přístup jen v době školního vyučování – tedy v první části dne, ale naopak význam mimoškolních vhodných činností a aktivit je neméně podstatný, jelikož tento typ dětí potřebuje odreagování a příležitosti k vybití emočního napětí více než děti emočně stabilní.

Mezi hlavní cíle pedagogiky volného času patří rekreace, tedy uvolnění a zotavení dítěte, které je pro úzkostné děti velmi přínosné zejména po době strávené ve škole. Odstraňování frustrací - tedy kompenzace - je dalším zásadním faktorem volnočasových aktivit, které by měly dětem přinést jistou náhradu za emočně nestabilní ladění. Dalšími zásadními aspekty jsou komunikace a participace, které se mohou dobře rozvíjet uvnitř kolektivu či sociální skupiny, do které dítě patří. Řada úzkostí a strachů je v dítěti iniciována právě počátkem sounáležitosti k nějakému kolektivu či třídě ve školním prostředí a právě zdravé a harmonické sociální vazby a vztahy mohou tenzi a bloky velmi efektivně tlumit. Pedagogika volného času má i svoji vyšší, lze říci nadosobní, funkci označovanou termínem enkulturace, která znamená všestranný kulturní rozvoj sebe sama, rozvoj kreativity nejen v umění, ale i sportu, technických či jiných činnostech, které jedinci umožní poznat i svoji vlastní kulturu a uvědomit si jeho vlastní sounáležitost s ní (Pávková, 2002).

Nejen čas strávený ve škole během školního vyučování či činností s ním spojeným je velmi důležitý, ale měl by být co nejefektivněji strukturován a taktéž zajišťován profesionály. Rovněž i volnočasové aktivity, které jsou zpravidla pro dítě vybírány rodičem, by měly být smysluplné, pro dítě dispozičně adekvátní a zejména u emočně narušených dětí by měly být voleny s citem a rozvahou. Velký díl soudnosti leží tedy na rodičích (či rodiči), aby svému dítěti dokázali ve volném čase zajistit nejen zábavu, ale především uvolnění a další rozvoj.

Problémem současné doby je ovšem přehnaná časová vytíženost rodičů, kteří své děti vídají mnohdy jen ve večerních hodinách a nemají tak ponětí o způsobu trávení volného času svých vlastních dětí.

4.2.6 Celoživotní učení

Výrazným atributem současné doby je narůstání významu vzdělání a stále více je kladen důraz mimo jiné na celoživotní učení, neboť vzdělání se stalo rozhodujícím faktorem sociálního, kulturního i ekonomického rozvoje. S tímto současným trendem je spojen fenomén tzv. integrativní edukační strategie, která je založena na rozmanitosti vzdělávacích příležitostí a na využívání efektivních metod vyučování a učení tak, aby stále více dětí mohlo participovat na vyšších formách vzdělání. Právě tyto strategie vzdělávání by měly do tohoto procesu zapojit i děti s nejrůznějšími specifickými vzdělávacími potřebami a prostřednictvím motivace a aktualizování jejich potenciálu tak odstranit bloky či vnitřní bariéry, které jim ztěžují či znemožňují úspěšné vzdělávání (Helus, 2009).

4.3 Alternativní školy

V souvislosti s emočně problematickými dětmi a efektivním pedagogickým přístupem nelze opomenout možnost alternativní školy a tedy alternativního školství vůbec, které může fungovat jako jedna z možností, jak zajistit dítěti s emočními poruchami vzdělání. Nejnovější pojetí tohoto termínu vnímá alternativní školu jako všechny druhy škol – soukromé i státní, které mají jeden podstatný rys – odlišují se od hlavního proudu standardních, tedy běžných či normálních škol určité vzdělávací soustavy. Tato odlišnost může spočívat ve specifických obsahů vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Právě výše zmíněná specifika metod výuky a následné hodnocení žáků může být facilitačním mechanismem u takto laděných dětí.

Doba po roce 1989 přinesla do naší země velké množství alternativních škol a lze tedy konstatovat, že rodiče hledající pro své dítě jednu z těchto alternativních institucí mají jistě možnost výběru. Tyto školy vznikaly jako tendence civilizace měnit a zdokonalovat již existující jevy a mnohdy se tyto školy staly jistou opozicí stávajícímu školskému systému. Nejvíce signifikantním rysem alternativních škol je jejich (bezbrehý) pedocentrismus, v popředí zájmu je vždy osoba dítěte a respekt jeho individuality. Dalším specifickým je aktivita školy, která se uplatňuje v mnoha vyučovacích formách a kreativita a tělesný rozvoj

jsou považovány za primární momenty edukačního procesu. Tyto školy usilují o komplexní výchovu, v jejímž čele není pouze intelektuální rozvoj, ale důraz je kladen právě i na emoční a sociální rozvoj jedince. Souhrnně lze těmto školám přiřadit krédo humanismu a živého společenství, neboť usilují o přirozený vývoj dítěte, aplikují individuální přístup a v edukaci propojují spolupráci učitelů, rodičů a dětí (Průcha, 1996). To jsou bezpochyby atributy, které zohledňují úzkost a tenzi v dítěti a celkovou činnost a přístupem bývají tyto školy tomuto typu dětí velmi nápomocné.

V České republice mají z široké palety alternativních škol poměrně velké zastoupení školy waldorfské. Tento typ škol primárně usiluje o aktivitu dítěte a o rozvoj jeho zájmů. Díky tomu je obsah vzdělávání rozdělen do bloků nazývaných epochy, v nichž se žáci soustavně zabývají týmiž předměty (Průcha, 1996). Na emoční stránku má tento fenomén příznivý vliv především proto, že dítě se nemusí každých pětadvaceti minut přeorientovat na jiný předmět, ale zůstává naladěný v rámci dané epochy na jedno téma, což mu nezpůsobuje takové obavy či napětí, které se u emočně narušených dětí dostavuje právě u jakékoliv probíhající změny. Dalším přínosným atributem je participace samotných dětí na plánování výuky, což jim samo o sobě přináší určitou psychickou podporu.

V současné době je fenomén waldorfské školy (a alternativních škol vůbec) kontroverzním tématem, neboť jejich působení v naší zemi nelze objektivně zhodnotit, jelikož zde stále chybí jakékoliv relevantní analýzy jejich pedagogického působení (Průcha, 1996). Řada odborníků i široká část veřejnosti přistupuje k tomuto typu škol spíše skepticky a je mu vyčítána téměř dogmatická výchova v kontroverzní světonázorové principy (zakladatelem tohoto typu škol byl Rudolf Steiner, jehož antroposofie – tedy výchovná koncepce filosoficko-pedagogických názorů - byla mimo jiné ovlivněna i filosofií východní, ve které se akcentuje duše člověka, její eurytmie. Ve zdejších kulturních tradicích se jedná o velmi svébytný přístup k výchově a vzdělávání dítěte).

Rozhodnutí je tedy vždy na rodičích, zda přistoupí k takovému alternativnímu kroku ohledně vzdělání svého dítěte. Domnívám se, že tento typ školy je pro úzkostné dítě velmi schůdnou variantou vzdělávání, ve kterém stojí v popředí především osobnostní rozvoj, do kterého bezpochyby patří i emoční stránka osobnosti. Vleklé a hluboko zakořeněné problémy s emocemi se vlivem této formy didaktického přístupu mohou výrazně zlepšit. Nelze se ovšem oprostít od jistých pochybností, zda tento globální osobnostně-sociální komfort, který tato vzdělávací soustava zajišťuje dětem, není na úkor vědomostí, které stále považují za

klíčové poslání školských institucí. Bezpochyby je patrné, že vzdělávání úzkostných či jinak emočně narušených dětí není jednoduché a vyžaduje specifické přístupy a zacházení. Tyto děti tedy vstupují do vzdělávacích institucí a priori znevýhodněné, ovšem po absolvování např. waldorfské školy z ní zpravidla i znevýhodněné odcházejí, ovšem ne již v rovině emotivity, ale v intelektuálním aspektu, tedy v rovině vzdělanostní, a to tak, jak to chápe tradiční škola. Právě škola tradiční, kterou prošla valná většina naší populace, je orientována na obsahy vzdělávání, ve kterých převládá pamětní učení, nikoliv osobnostně-sociální aspekt výchovy. Tímto prizmatem bude dítě z alternativní školy jednak téměř vždy nálepkováno majoritní společností jako dítě „z jiné školy, kde se učí jinak“, neboť na standardní školu toto dítě dispozičně nemělo a navíc objektivních vědomostí má toto dítě skutečně zpravidla méně než dítě, které prošlo tradiční vzdělávací soustavou.

4.4 Osobnost a kompetence učitele jako významný činitel při procesu edukace

Úspěšný pedagogický proces je založený na interakci učitel – žák. Cílem tohoto procesu je dosažení žádoucích kompetencí žáka, ovšem předpokladem této interakce a jejích cílů je především učitel. Jednou z klíčových složek osobnosti učitele by měla být především empatie a vnímavost, které spolu s odbornou přípravou vytvoří dobré osobnostní zakotvení. To učiteli zajistí určitý profesní rámec či pole, ve kterém se umí pohybovat, dokáže v něm v náhlých situacích rovněž improvizovat, poskytuje mu pocit jistoty a díky tomu učitel dokáže zvládnout i obtížné situace, ve kterých je mnohdy nutné odhadovat aktuální pocity a emoční ladění žáků a adekvátně na ně reagovat. Toto chování učitele více dítě podpoří a motivuje, neboť tento typ učitele se rozhoduje velmi citlivě na základě důvěry v žáka a uzpůsobuje tak i vzdělávací cíle. Tato forma chování dokáže lépe anticipovat problémy, které se během vyučovacího procesu mohou objevit a vyučování tak může být pro úzkostné dítě „bezpečnější“ a optimalizuje tak podmínky, ve kterých dítě snadněji překoná tenzi a strach, které ho často během vyučování doprovázejí.

Další nedílnou součástí učitelových kompetencí je diagnostika žáků, tedy zmapování schopností, dispozic, potenciálu a individuálních zvláštností žáků a následně vytvořit optimální podmínky pro efektivní rozvoj osobnosti žáka. Každý učitel by měl být schopen nejen s emočními poruchami žáků žádoucím způsobem zacházet, ale rovněž jim i předcházet. To klade na tuto profesi nemalé nároky a klíčovou roli ve škole jakožto specifickém sociálním

prostředí zaujímá třídní učitel. Rovněž styl pedagogické komunikace, prostřednictvím které se celý pedagogický proces uskutečňuje, je pro dítě s emoční poruchou velmi zásadní.

Být dobrým učitelem a profesionálem v pedagogické praxi znamená veškeré projevy dítěte identifikovat, prostřednictvím empatie pochopit vnitřní rozpoložení takového dítěte a zaujmout k němu specifický pedagogický přístup. Zjištění takovýchto obtíží dítěte se dá jemně zmírnit častým slovním oceněním snahy a píle, které tento typ dětí mají zpravidla nadbytek, dále pak skrze vyučovací metody nenásilně integrovat dítě do kolektivu, neboť takové dítě preferuje samotu, odtrženost od okolního dění a neúčast na kolektivních aktivitách. U mladšího školního dítěte jistě pomůže intenzivnější přátelská komunikace mezi učitelem a dítětem, neboť učitel v dítěti dokáže navodit pocit jistého partnerství. Autoritativní distance mezi dítětem a učitelem v těchto případech totiž není nezbytností, jelikož tento typ dětí je a priori vysoce konformní a plní zadané úkoly s maximálním nasazením. Tato linie pedagogické komunikace může v dítěti navodit uvolněnější pocity a dané obavy a úzkost se tak zmírní. Vysoce autoritativní styl s absencí vřelosti a pochopení je pro úzkostné dítě velmi ohrožující styl komunikace. Citová rigidita pedagoga uvádí úzkostné dítě do dalších obav a čím je školní dítě mladší, tím více si tento styl zacházení vykládá jako záměrnou odezvu na jeho osobnost a vnitřní tenze může získat vysoce ohrožující rozměr, který po čase může vyžadovat zásah dětského psychologa či psychiatra. Charakter a styl komunikace učitele s žákem tedy rovněž výrazně ovlivňuje nejen výkon žáka, ale i jeho celkový osobnostní vývoj včetně emočního ladění, které dítě ve škole zažívá. Pozorná vstřícnost, empatie, akceptace a důvěra ve schopnosti dítěte napomáhá vytvořit v dítěti takové sebepojetí, které napomáhá nejen k lepším výkonům žáka ve škole, ale má také příznivý dopad na citové prožívání školy žákem a může tedy pozitivně ovlivnit jeho postoj vůči škole.

Proto je tedy patrné, že klíčovou součástí pedagogického procesu jsou učitel (nebo vychovatel) a jeho postoje, které mohou inhibovat osobnostní rozvoj dítěte či ho naopak podporovat. Jeden z inhibujících postojů pedagoga je tzv. odosobňující postoj, který je ohrožující nejen pro úzkostné dítě. Tento typ pedagogického přístupu s sebou nese redukcionismus, který pohled pedagoga na dítě výrazně zužuje a omezuje. Tento postoj bývá neuvědomělý, pedagog nad svým postojem nepřemýšlí a proto není motivován ke korekci svého jednání. Tento typ postoje působí jako regulativ jednání pedagoga a tvoří základ pro vznik stereotypů a automatismů v jednání vůči dítěti, díky tomu redukuje bohatost projevů rozvojových potencialit dítěte a zužuje je pouze na to, co pedagogovi vyhovuje. Tento typ

pedagogického postoje nenahlíží na dítě jako na individualitu, na jedinečnou bytost s vlastním autentickým prožíváním (Helus, 2009).

V přímé pedagogické praxi je nejadekvátnějším pedagogickým přístupem akceptovat úzkostné děti takové, jaké jsou. V tomto případě by pedagog měl být opatrný s kritikou či hodnocením, na které tyto děti reagují zpravidla velice citlivě. Důležitým prvkem je dodávat jim jistotu prostřednictvím patřičné dávky empatie a ohleduplnosti. V současné době již existují různé metody a formy učení, které mohou vyjít úzkostným dětem vstříc a usnadňovat jim negativní emoční ladění, které ve škole často zažívají. Další nezanedbatelnou součástí pomoci takovému dítěti je spolupráce s rodiči či rodičem, který by měl být o problémech svého dítěte informován. S ohledem na fakt, že škola a její nároky jsou v daném věku dítěte jedním z primárních zdrojů úzkostí a strachů, je vzájemná komunikační provázanost mezi učitelem a rodičem nasnadě. V současné převážně konstruktivní škole je tento fenomén již zcela běžnou záležitostí a kontakt s rodiči si v rámci školní edukace na základní škole již ani nelze představit.

Z hlediska praxe je rovněž nutné mít na zřeteli, že je to právě učitel, který určuje, kdo je problémovým žákem – a to v jakémkoliv kontextu, tedy ať se jedná o chování či školní výkon. Zároveň je to rovněž učitel, kdo je s žáky v každodenním kontaktu a učitel profesionál by měl být schopen integrovat do své praxe znalosti z diagnostiky, neboť by měl rozpoznat dílčí potíže určitých dětí a kvalifikovaně rozhodnout, zda-li je nutná intervence jiného odborníka, či je dílčí pomoc stále v jeho kompetenci. Následně by učitel měl být schopen řešit dílčí problém dítěte vhodnou volbou výukových a výchovných strategií (viz níže v textu) a v neposlední řadě by takový učitel měl citlivě reagovat na dané změny v chování či postojích dítěte a včas na ně reagovat či zasáhnout a tím předejít rozvoji následných problémů.

4.4.1 Třídní učitel a jeho kompetence

Třídní učitel zaujímá v rámci pedagogického a edukačního procesu specifické místo nejen pro jednotlivé žáky, ale rovněž pro kolektiv jako celek a v neposlední řadě i pro rodiče žáků. Role třídního učitele s sebou nese hlavně převzetí zodpovědnosti nejen za žáky jednotlivce, ale rovněž za skupinu jako celek – tedy za třídu (Spousta, 1996).

S ohledem na skutečnost, že být třídním učitelem profesionálem vyžaduje v první řadě znát své žáky i s jejich osobními situacemi včetně jejich slabin, silných stránek a motivačního nastavení, stává se tak třídní učitel pro úzkostné dítě ve školním prostředí primární osobou, kterou dítě potřebuje ve své blízkosti mít a zároveň v ní cítit podporu v nejistých chvílích a

těžkých situacích, kterých takto laděné dítě ve škole zažívá dost. Empatie a vhodná emocionální podpora jsou pro tento typ dětí tou nejefektivnější pomocí.

Aby mohl třídní učitel adekvátně pomáhat emočně narušeným dětem, je nezbytně nutný přímý a pravidelný kontakt s danou skupinou žáků a v jistém smyslu jim být třetím rodičem, který své žáky neztrácuje, stojí při nich i v situacích, kdy nesplňují požadavky školy, či při dílčích konfliktech (Spousta, 1996). Čím jsou školní děti mladší, tato potřeba afiliace a akceptace učitelem je u nich velmi intenzivní a u úzkostných dětí je tato potřeba ještě výrazně zesílena. Pro tento typ dětí představuje třídní učitel určitý pevný bod či kotvu v pro ně mnohdy příliš zmateném světě, ve kterém zcela běžně dochází ke konfliktům, které tyto děti mohou zažívat nejen v rodině, ale i ve vrstevnických skupinách. Vykonávat kvalitně roli třídního učitele vyžaduje ve své podstatě skloubení více profesí a učitel je tak vystaven velmi vysokým nárokům, neboť je skutečným lidským, ale i pedagogickým uměním velmi senzitivně vnímat jednotlivé situace a umožnit tak dílčí oblasti jeho osobnosti být aktuální a žádoucí a efektivně zareagovat či zasáhnout ve vyhrocených situacích.

Jelikož třídní učitel neovlivňuje separovaně každého jednotlivého ho žáka zvlášť, ovlivňuje zároveň i skupinu či třídu jako celek, který má větší emoční náboj než součet dílčích emočních jednotek, které dohromady děti ve třídě představují. Proto by třídní učitel měl pracovat na kvalitě daného kolektivu a zároveň na něj co nejpozitivněji působit prostřednictvím vlastních jedinečných osobnostních rysů, ale i skrze systematickou pedagogickou činnost. Lze tedy konstatovat, že být třídním učitelem s sebou přináší jednu z nejdůležitějších pracovních, ale i životních zkušeností. Třídní učitel se takto podílí na růstu a zdokonalování svých žáků, při čemž ho doprovázejí i osobní neúspěchy, selhání či zrady, které jsou nedílnou součástí života daného kolektivu (Spousta, 1996).

Jedny z klíčových znalostí třídního učitele zajisté sahají do oblasti vývojové psychologie, která vlastně každému učiteli pomůže orientovat se v zákonitostech osobnostního vývoje žáků i s jeho defekty, kam lze bezpochyby řadit i děti úzkostné, vyžadující především jiný, více citlivý a osobní přístup, který by měl jejich nepříjemné vnitřní ladění utlumit. Expertní role třídního učitele vyžaduje taktéž monitorování sociálních vztahů ve třídě a schopnost je do určité míry ovlivňovat prostřednictvím pedagogického a lidského přístupu, díky kterému lze předejít mnoha interpersonálním problémům uvnitř kolektivu nebo tyto problémy a konflikty napravovat např. prostřednictvím zážitkové pedagogiky. Ta dětem nabízí silné emoční prožitky za hranicemi školy a její budovy a právě působení na citovou

složku pak dovoluje měnit postoje vůči druhým lidem a ztlumit intenzitu některých předsudků, které mnohdy bývají zdrojem mezilidských konfliktů.

Tato rovina činností vyplývá ze systematické sociálně-pedagogické práce se třídou, které je možné dosáhnout skrze každodenní kontakt a osobní zainteresovanost na růstu a podpoře zdravých vztahů a lidské komunikaci v dané skupině (Spousta, 1996). Právě tato rovina v kolektivu je pro úzkostné dítě velmi důležitá, neboť akceptace druhými je pro úzkostné dítě velmi důležitá, i když se takové dítě navenek chová zpravidla odtažitě a jeho komunikace je omezena na minimum či pouze na omezený počet spolužáků. Znalosti sociální psychologie jsou tedy integrální součástí efektivní práce každého, nejen třídního učitele, neboť každá skupina či kolektiv má svoji strukturu, hierarchii, kohezi a tento sociální celek vykazuje své potřeby, zejména potřebu bezpečí, uznání, komunikace, akceptace a tyto potřeby mají na individuální úrovni i její jednotliví členové. Možná frustrace těchto potřeb je pro každé dítě velmi ohrožující, pro děti s emočními poruchami ovšem mnohem více.

Především prostřednictvím komunikace s cílovou sociální skupinou (třídou) získá učitel vhled do spletnosti dílčích potřeb, které projevují nejen jednotlivci v kolektivu, ale které má i skupina jako celek. Lze tedy konstatovat, že třídní učitel má v sociálně-pedagogickém pojetí obrovské pole působnosti, kterému by ale měla předcházet široká odborná příprava v oblastech sociálních, manažerských a organizačních dovedností a dokázat tak všechny dílčí oblasti integrovat a kreativně aplikovat v praxi. S ohledem na skutečnost, že se tato praxe realizuje v úzkém kontaktu se senzitivními osobnostmi dětí či dospívajících, vyžaduje neobyčejnou dávku citlivosti, vnímavosti, opatrnosti na straně jedné a rozhodnosti, pohotovosti a striktnosti na straně druhé.

4.4.2 Přirozená diagnostika učitele

Pro učitelovu diagnostiku jsou klíčové tři kategorie dispozic žáka, a to dispozice biopsychické, psychické a dále pak sociopsychické. Stav biopsychických dispozic je převážně geneticky determinován, je reprezentován např. vlohý či temperamentem a tvoří klíčovou základnu pro ostatní dva typy dispozic. Všechny psychické funkce, procesy a osobnostní rysy, které jsou v latentní fázi a jsou závislé na procesu učení a zrání tvoří komplex psychických dispozic. Výše zmíněné dispozice tvoří základnu pro formování sociopsychických dispozic, které se rozvíjejí hlavně učením a patří sem např. motivační struktura žáka, jeho vědomosti a dovednosti. Tyto dispozice jsou nejen cílem učení, ale i jeho výsledkem a především tyto dispozice by měly být předmětem učitelovy přirozené diagnostiky (Hrabal, 1989). Ta probíhá

přirozenou cestou na základě učitelovy sociální percepce, která mu umožní registrovat takové symptomy, které by měly být předmětem nápravy. Dalším typem je diagnostika pedagogická, která je jistě klíčovou součástí vyučovacího procesu a zahrnuje hodnocení výsledků výuky (Krykorková, Chvál in: Vališová, Kasíková a kolektiv, 2007).

Pro učitele není snadné ihned diagnostikovat emoční poruchu dítěte, neboť tyto děti bývají velmi pečlivé při plnění úkolů zadaných učiteli, špatné známky je neuspokojují a jsou vysoce konformní – mají tedy před učitelskou autoritou veliký respekt. Problémům zpravidla čelí nejprve rodiče, kteří s dítětem sdílejí jeho emoční tenze v podobě pláče, nespavosti a nechutí k jídlu, které mu právě požadavky školy mohou způsobovat (Vágnerová, 1997). Klíčové informace o emotivitě dítěte mohou učiteli přinést projektivní metody, jelikož ve výtvorech emočně narušených dětí se objevují témata selhání, izolace, nemoc a různé katastrofy. V jejich kresbách je patrná absence jasných barev, nebo jich používají jen malé množství a kresby bývají chudé, menší a tahy bývají jen zlehka naznačené.

4.4.3 Pedagogická diagnostika – hodnocení žáků

Hodnocení žáků, tedy pedagogická diagnostika, má obrovský vliv na sebepojetí dítěte – tedy rovněž na jeho emoční sféru. Hodnocení je pro žáka zpětnou vazbou k vlastnímu způsobu učení (Dvořáková in: Vališová, Kasíková a kolektiv). Úzkostné děti mají zvýšenou potřebu afiliace i potřeby akceptace, proto je pro ně hodnocení jejich školních výsledků maximálně důležité. Špatné známky v nich ještě více snižují sebevědomí a utvrzují je ve vnitřním přesvědčení, že na školní nároky nestačí a že jsou ve třídě nejhorší. Naopak dobré známky je psychicky výrazně podpoří a zmírní úzkost. Lze tedy říci, že jsou na kladném hodnocení svým způsobem závislí a negativní hodnocení v nich zcela boří veškerou aspirační úroveň a motivaci, neboť to vnímají jako důkaz, že jejich schopnosti jsou na příliš nízké úrovni, a tudíž nedostatečné ve vztahu k nárokům školy. Proto se v současné praxi ukazuje jako velmi přínosné hodnocení slovní, a to zvláště pro děti s emočními poruchami. Důvodem je skutečnost, že školní hodnocení prostřednictvím známky s sebou nese indikátor posunu v učení, ale známka spíše porovnává vzájemně žáky mezi sebou a tím u úzkostných dětí posiluje obavy či trému ze školního výkonu. Slovní hodnocení je ohodnocení žáka ve svém vlastním posunu, vývoji i ve vztahu k minulé úrovni vývoje a nese tedy informaci o dosažené úrovni žáka ve vztahu k danému cíli a jeho možnostem. Bezpochyby pozitivem pro emočně narušené děti je vymizení nejen tzv. nálepkování, ale zároveň skutečnost, že hodnotící jazyk bývá laděn pozitivně, akcentuje oblasti, ve kterých dítě udělalo posun, slabiny jsou efektivně

interpretovány a dítě spíše motivují k dalšímu rozvoji, neboť slovní hodnocení je vlastně jistým oceněním dosavadního osobnostního rozvoje dítěte a jeho školní práce (Dvořáková in: Vališová, Kasíková a kolektiv). Slovní hodnocení tedy nevyvolává u školního dítěte strach, obavy ani ponížení, ale naopak zmírňuje jeho slabiny a velmi oceňuje silné stránky dítěte.

V současné praxi se tento typ hodnocení na prvním stupni některých základních škol již používá, přetrvávajícím problémem ovšem zůstává postoj rodičů vůči takovému typu hodnocení, neboť pětistupňová klasifikace je v naší kultuře natolik zakořeněna, že je pro rodiče jedinou akceptovatelnou zpětnou vazbou, jelikož školní známky natolik vstoupily do podvědomí každého z nás. Znamka je pro rodiče striktní, ovšem srozumitelnou a výstižnou hodnotou, zatímco slovní hodnocení vnímají jako vágní ohodnocení dítěte.

Klinická diagnostika emočních poruch u dětí bývá obtížnější než diagnostika identických poruch u dospělých, a to zpravidla proto, že klinický obraz je u dětí méně vyhraněný. Děti jsou zpravidla přiváděny do pedagogicko-psychologické poradny z iniciativy rodičů, eventuálně školy. Důležité bývá sebezpozování, tedy subjektivní změření napětí, výpovědi rodičů o projevech dítěte nejsou dostatečně relevantní. U nás se k sebezpozování používá především Kovaczové škála CDI (dotazník depresivity) a Rohnerova PAQ (hodnotí negativní kognitivní triádu – negativní pohled na sebe, situaci a budoucnost) (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

5. Možnosti psychoterapeutické pomoci

Jelikož emoční obtíže a poruchy působí svým nositelům a i jejich okolí značné problémy, možnosti zmírnění tohoto trápení se nacházejí především ve dvou oblastech - v rovině biologické a v rovině psychoterapeutické. Právě rovina psychoterapeutická je léčebná činnost používající psychologické aspekty k dosažení změny v emočním prožívání, racionálním hodnocení, celkovém postoji k sobě samému i změny v chování. Psychoterapii smí provádět pouze odborník s přesně danou kvalifikací, neboť laické působení by mohlo být škodlivé.

Obecně řečeno, cílem každé psychoterapie dítěte (ale i dospělých) je dosažení úlevy od psychického utrpení, které úzkostné stavy jedinci přinášejí, dále pak náprava osobních vztahů a sociálního chování prostřednictvím vnitřní psychické změny, což je v kontextu se vzděláváním dětí s emočními poruchami jeden z primárních cílů. Všechny psychoterapeutické školy staví svoje formy a metody terapie na mnohaleté zkušenosti, že maladaptivní postoje, chování a emoce nereflektují okolní realitu, nýbrž dítě (či dospělý) si samo deformuje správnou interpretaci událostí a jevů z okolního světa skrze svoji vnitřní nevědomou sílu, jejímž vyústěním jsou právě problémy v oblasti emocí a celkového prožívání.

Postoje a pocity dítěte je nutné vždy vnímat v kontextu dynamického psychického vývoje, který v sobě integruje rodinné vlivy, zkušenosti dítěte získané zpravidla s emočně významnými osobami – především rodiči.

21. století definitivně přestává nahlížet na emoční poruchy pouze prizmatem chemických sloučenin v mozku a jejich změn, neboť je nutno zaměřit se a analyzovat právě prostředí a vlivy v něm – tedy rodinu a školu, které mocně ovlivňují vývoj dítěte.

Jelikož existují různá teoretická východiska, která determinují podstatu nejrozumnějších psychických problémů a metody jejich ovlivňování, během let se vytvořily nejrozumnější psychoterapeutické školy zaměřené na ovlivňování nejen poruch emočního typu. Volba adekvátní psychoterapeutické metody závisí na problémech jedince, ale rovněž na osobnosti psychoterapeuta a na tom, k jaké psychoterapeutické škole se hlásí. Je ovšem nezbytně nutné akcentovat vztah mezi dítětem a psychoterapeutem, neboť právě tato vazba je nositelem psychické změny dítěte.

Na prahu tohoto století nelze opomenout zcela nové, mnohdy alternativně vnímané formy léčení či mírnění nejrůznějších psychických problémů, emočních problémů nevyjímaje. Vedle farmakologické léčby, která je u dětí nejméně vhodná a přistupuje se k ní ve skutečně vážných případech, lze kromě standardních psychoterapií využívat i terapie vycházející z kreativity a spontaneity pacienta – arteterapie či muzikoterapie. Jelikož tyto léčebné cesty vycházejí právě z těchto dimenzí osobnosti, jsou vysoce vhodné a dosti efektivní právě v nápravách dětských úzkostných a dalších emocionálních problémů.

Psychologie a psychiatrie jako vědní disciplíny výrazně pokročily ve způsobech práce s pacientem a dané dílčí léčebné metody lze vhodně kombinovat a tím strategicky vytvořit terapeutickou pomoc, která by měla být zejména u pacientů dětského věku pokud možno co nejcitlivěji aplikována. Mezi moderní terapie nabízející efektivní zmírnění emočních obtíží lze řadit např. kognitivně-behaviorální terapii (KBT), racionálně-emoční terapii (RET) a dále pak alternativní typy terapií, které velmi vhodně danou formu psychoterapie podpoří.

Kognitivně-behaviorální terapie spolu s racionálně emoční terapií jsou vhodné především pro děti staršího věku (a pro dospělé jedince), kteří již mají potenciál svoji emocionalitu racionálně hodnotit a korigovat. Arteterapie či muzikoterapie jsou svoji podstatou vhodné již pro děti předškolního věku, jelikož nabízejí plné uvolnění vnitřních tenzí a jsou zbaveny logických úvah či nutnosti o svých emocích přemýšlet.

5.1 Kognitivně-behaviorální terapie (KBT)

V kontextu emočních poruch či neuróz nelze opomenout relativně nový terapeutický prvek – kognitivně-behaviorální terapii (KBT), která je zaměřená právě na léčbu úzkostných stavů a depresí. Již z názvu je patrné, že se jedná o sloučení dvou směrů – tedy metody kognitivní a metody behaviorální a tím se vytvořil velice účinný mechanismus pro nápravu těchto nežádoucích stavů. Historicky starší je behaviorální terapie, která vznikla v 60. letech v Anglii a Spojených státech. Tato metoda pracuje s chováním klienta, s jeho maladaptivními prvky chování a předpokládá, že se tomuto dysfunkčnímu chování člověk naučil během postupné socializace a že jeho chování je schopno reedukace (Praško, 2005).

Kognitivní terapie se rozvíjí od počátku 70. let v USA a je zaměřena na analýzu a změnu myšlení a myšlenkových pochodů. Spojením těchto dvou zdánlivě protichůdných

směrů nabízí komplexní nápravu v rovině kognitivní, behaviorální a rovněž emoční. Přednostmi této formy terapie je její relativní časová nenáročnost (uvádí se od 1 až 20 sezení), její zaměření na „tady a teď“, terapie je strukturovaná – sezení má tedy dohodnutý program, nabízí vztah vzájemné spolupráce mezi klientem a terapeutem. Od klienta se ovšem očekává aktivní přístup a vysoká míra spolupráce (Praško, Kosová, 1998)

Kognitivní přístup přibližuje chápání a léčbu emočních poruch pacientově každodenní zkušenosti. Pacient může chápat svou poruchu tak, že se podobá různým omylům, kterých se během svého života dopustil mnohokrát. Kognitivní přístup je pro pacienta srozumitelný, protože se podobá jeho předchozím zkušenostem a podporuje jeho přesvědčení, že emoční poruchy vysvětluje z pohledu běžné zkušenosti a že při jejich zvládnutí uplatňuje známé způsoby řešení problémů. Kognitivní terapeut snadno navazuje se svým pacientem kontakt.

Vysvětlovat psychické problémy jako důsledek pacientových chybných předpokladů a jeho sklonu ke zkreslenému uvažování a přehnaným představám znamená výrazný odklon od obecně přijatých příčin psychických poruch. Freud se domníval, že maladaptivní chování má své kořeny v nevědomí a že jakékoli iracionální myšlenky, pozorované na vědomé úrovni, jsou pouhou manifestací skrytých nevědomých pudů. Ovšem přítomnost sebeklamů a zkresleného myšlení nevyžaduje předpokládat nevědomé procesy, jak si je představoval Freud. Úzkostný pacient prožívá své tísnivé pocity proto, že nadměrně interpretuje události jako nebezpečné. Psychické problémy lze tedy zvládat zlepšením schopnosti rozlišovat, napravením mylného uvažování a zaujetím prospěšnějších postojů, protože introspekce, náhled, testování reality a učení jsou v podstatě kognitivní procesy.

5.2 Racionálně-emoční terapie (RET)

Další velmi úspěšnou terapeutickou metodou je racionálně-emoční terapie Alberta Ellise, který ve své teorii předkládá metody aktivní práce s vlastními emocemi skrze přísně logické myšlení a zpochybňování úzkostných stavů. Doporučuje analýzu, pozorování a systematické zpochybňování původů nežádoucích emočních stavů. Autor se totiž domnívá, že převážnou příčinou těchto stavů je nevědecké a iracionální myšlení. Tato teorie vybízí jedince k zaujetí zcela nového, vědeckého, postoje vůči svým touhám, přáním a postojům, aby tak nemohla přerůst ve škodlivá dogmata.

Racionálně-emoční terapie učí, že pokud jedinec rigidně věří ve svá strnulá přesvědčení, může se jich zbavit pomocí vědecké metody racionálního zpochybňování a osvobodit se od dogmatického, bigotního a netolerantního myšlení a začít tak uvažovat zdravě (Ellis, 2010).

Je užitečné chápat vztah terapeuta a pacienta jako spojení jejich sil. Úkolem terapeuta není snaha pacienta změnit; jeho rolí je spíše společně s pacientem pracovat proti tomu, co jej trápí. Když položíme v terapii důraz na řešení konkrétních problémů spíše než na probírání předpokládaných nedostatků nebo zlovyků pacienta, pacientovi to pomůže zkoumat své potíže s větším odstupem a méně jej to vede k tomu, aby se styděl, měl pocit méněcennosti a aby se bránil.

5.3 Arteterapie jako nová cesta k léčbě úzkostí a strachů

S ohledem na nutnost specifického přístupu k emočním poruchám dětského věku, který bezpochyby vyžadují jinou dimenzi přístupu a vzhledu než u dospělého člověka, je nutné zmínit novou formu nápravy, kterou je arteterapie. Výše popsané psychoterapeutické metody nápravy emočních problémů jsou velmi účinné a poměrně snadno uchopitelné pro pacienta, ovšem jejich racionální báze, tedy zracionalizovat emoční prožitky a jejich postupná eliminace především prostřednictvím racionálních technik nemusí být vždy vhodná pro děti, spíše se hodí pro děti v pubertálním či adolescentním období (a rovněž pro dospělé). Arteterapie je zcela vhodnou metodou právě pro dětský věk, neboť její bazální součástí je improvizace, spontaneita, bezprostřednost a nejen prostřednictvím těchto aspektů se stává pro dětskou psychiku dostupnější i zábavnější.

Arteterapie je dnes vnímána jako léčebná metoda, která má ve světě dlouholetou tradici, ovšem v naší zemi není ještě plně akceptovaná na poli psychoterapie. Pojem arteterapie lze definovat jako léčení uměním, zejména vlastní aktivní tvorbou. Tato metoda tak umožňuje dětem vyjádřit své vlastní emoce, které děti nedokážou vyjádřit verbálním způsobem, neboť mnohdy samy svým vlastním emocím nerozumí a je pro ně nemožné je verbalizovat. Prostřednictvím tvůrčí činnosti se děti lépe dostávají do kontaktu se svým pravým já, které jim přináší uvolnění a určité vnitřní očistění od tísnivých a destruktivních pocitů. Mezi nejfrekventovanější formy arteterapie patří především výtvarná kresba, ovšem modelování či expresivní a figurální kresba mají rovněž velké léčebné účinky. Obrovské

uplatnění nachází tato metoda nejen u úzkostných stavů a emočních problémů, ale rovněž i při problémech v mezilidských vztazích, frustracích či u somatických obtíží, které patrně mají kořeny v emočně-psychické oblasti osobnosti. Nejedná se o metodu vhodnou jen pro dětský věk, rovněž dospělým nejrozličnějšího věku přináší tato forma terapie nemalou pomoc a úlevu (Šicková – Fabrici, 2008).

Při arteterapii nejde zdaleka o dokonalost daného díla ani o jeho umělecký průběh. Každý produkt je dokonalý právě proto, že odráží vnitřní svět dítěte bez jakýchkoliv přetvárek či zástěrek a odhaluje vlastní, mnohdy bolestivou přirozenost.

Tvořivost a hra jsou bazální atributy dětského věku, tvořivost lze rovněž považovat za jednu z nejdůležitějších lidských potřeb a úzkostným dětem tak zásadně napomůže porozumět postupně sobě samému. Arteterapie, která vychází z tvořivosti dítěte tak jemným a nenásilným způsobem otevírá i nevědomé dimenze dětské duše a prostřednictvím daných artefaktů uvolňuje vnitřní tenzi, která se de facto přenesla na papír a vnitřní svět dítěte je osvobozen od nepříjemných emočních tlaků, které úzkosti navozují.

Pro obor arteterapie dnes již existuje ovšem široká škála kurzů, které svým absolventům zajišťují certifikát odbornosti. Při výběru arteterapeuta je dobré informovat se o jeho zkušenostech a vzdělání, ale klíčovým faktorem při výběru bude zpravidla jeho osobnost a fluidum, které člověka povede k dané volbě. Je to právě arteterapeut, který má odhalit podhoubí daného psychického problému a dílčí artefakt poté analyzovat a podpořit nejniternější příčinu daného psychického či emočního problému (Šicková – Fabrici, 2008). Odborný terapeutický rozbor díla navazuje na psychoanalýzu a poté se realizuje rozhovor mezi dítětem a terapeutem nad daným dílem. Daný rozhovor může napomoci rozpoznat příčiny určitého opakovaného vzorce chování, které má pro dítě destruktivní charakter.

Lze si zvolit arteterapii individuální i skupinovou, obvykle se daná forma odvíjí od typu osobnosti dítěte (i dospělého) a zpravidla časem se odhalí, která z těchto dvou možností je vhodnější pro danou individuálnost.

5.4 Muzikoterapie jako nová cesta k léčbě úzkostí a strachů

Léčení pomocí hudby je sice na v oblasti psychoterapie také novou cestou, ovšem historicky lze její kořeny nalézt již v dávných kulturách starého Egypta, Řecka a Říma, kde

byly koncepčně velmi propracovány metody formování člověka pomocí hudby. 17. století s sebou přineslo novodobou koncepci muzikoterapie, která v této době vycházela z představy, že vibrace, které hudba vytváří, dokážou z těla nemocného vypudit škodlivé látky a tím tělo vyléčit. Ve století 19. byla muzikoterapie společensky zavržena a označena za šarlatánství, až ve druhé polovině 20. století se k ní v psychoterapeutické rovině začalo navracet a stala se jednou z možností jak přispět k léčbě široké škály zdravotních problémů (Zeleeiová, 2007).

Současná doba vychází z poznatků, že hudba dokáže ovlivňovat řadu vegetativních funkcí, jako je srdeční rytmus, krevní tlak, intenzitu dýchání, svalový tonus, motoriku ale i termoregulaci organismu. Po boku těchto funkcí dokáže adekvátní hudba zmírnit bolest, strach, úzkost a současná psychoterapie ji využívá k léčbě poruch komunikace, které souvisejí s neurózou. Muzikoterapie s sebou nese dvě roviny nápravy, jedna rovina se týká samotného poslechu hudby a druhá pak souvisí s aktivním provozováním hudby, kde velmi efektivně působí jako emoční ventil nejrozličnějších kumulovaných emočních bloků a strachů. Muzikoterapii lze provozovat individuálně, skupinově či dokonce hromadně (Zeleeiová, 2007). Jelikož tato forma nabízí možnost projevit se zcela spontánně a kreativně a nese s sebou soubor pravidel, pro dětskou psychoterapii je tedy velmi vhodnou metodou náprav emočních problémů a neuróz.

5.5 Jóga jako alternativní cesta zmírnění emočních obtíží

Kromě netradičních nápravných cest, které mohou vést ke zmírnění emočních problémů, tenzí a bloků lze v dnešní době kromě nejrozličnějších psychologických směrů využít jógu jako vhodný doplněk. Kromě toho, že tento prastarý soubor cviků a sestav vede k uvolnění nadměrného napětí v těle, velmi účinně napomáhá k odstraňování napětí i v mysli, tedy v psychice. Jógový pohyb je vědomě řízený a jeho hlavním cílem je nastolení komplexní harmonie a zdraví organismu, které s sebou pravidelným cvičením přináší i klid a harmonii v oblasti psychické.

Jelikož je v tomto systému významné dýchání, které zásadním způsobem působí na vnitřní orgány a nervový systém, kromě pozitivních změn ve fyzické oblasti prohlubuje cvičení jógy duševní rovnováhu, která je nejen u dětí s úzkostnými a projevy žádoucím stavem.

Výhodou tohoto systému je, že ho mohou cvičit i děti předškolního věku, jelikož se jedná o univerzální sestavy vhodné pro jedince kteréhokoliv věku. Jóga děti zpravidla baví, kromě práce s tělem se jedná o nenásilnou práci s myslí v podobě řízené koncentrace, vnitřního zklidnění a navozuje tak v dítěti (i dospělém) díky pravidelnému praktikování klid a vyrovnanost, která spolu s danou terapeutickou metodou, výchovným stylem rodičů a adekvátním přístupem ze strany učitelů může výrazně posílit osobnostní ladění, tlumit neklid či stres a vnést do života dítěte příjemné pocity.

6. Závěr

Emoce jsou bazální součástí osobnosti a života každého člověka a z hlediska nejmodernějšího vědeckého pohledu emoce provázejí každého z nás již od prenatálního období až do konce života. Míra afektivity, temperament a celkové emoční ladění je částečně ovlivněno genetickou výbavou, ovšem nepostradatelnými faktory podílející se na emocionalitě člověka je rovněž funkce centrální nervové soustavy, životní podmínky, rodinná a školní výchova a vlivem přirozeného vývoje osobnosti se na emocionalitě podílejí také zkušenosti, zážitky a emoční inteligence, které mohou u jedince způsobit dané převažující emoční ladění.

Emoce lze v mozku do jisté míry lokalizovat a to ve střední části spánkového laloku v oblasti nazvané amygdala, která ústí do mozkové kůry a hraje klíčovou roli ve formování a uchovávání paměťových stop velmi úzce spojené s emočním prožíváním.

Emočních poruch dětského věku, o kterých tato diplomová práce pojednává, je široká škála, ovšem společným jmenovatelem všech těchto neurotických poruch je způsob, jakým negativně ovlivňují osobnost dítěte. Jedná se o tři oblasti – kognitivní, kdy negativní emoční ladění ovlivňuje rovinu myšlení, paměť, motivaci, která je bezpochyby klíčová při pedagogickém procesu ve škole. Úzkostnost je vždy patrná i v oblasti behaviorální, tedy v chování dítěte, které vlivem prožívané emoční tenze vykazuje vnější známky snížené aktivity, ve školním prostředí se povětšinou vyhýbá kolektivu a celková komunikace je omezena. Emoční tenze je mnohdy patrná i v oblasti vegetativní, neboť vyvolává řadu fyziologických změn organismu, jako jsou např. zrudnutí, pocení, pocit na zvracení či palpitace.

Daná emoční porucha je vždy reflektována ve vztahu dítěte k sobě samému, tedy v jeho sebepojetí, sebevědomí, sebehodnocení a v celkové sebejistotě a všechny tyto oblasti jsou výrazně narušeny a zasaženy. Dítě se tedy ocitá v maladaptivní kognitivní rovině, která má negativní vliv nejen na hodnocení přítomnosti a motivaci, ovšem i na vztah k budoucím dějům, kterých se dítě obává, a priori očekává neúspěch či katastrofu, což je při edukačním procesu velmi výrazný problém vyžadující nápravu a specifický přístup.

Zvládnout a porozumět nejen svým vlastním emocím, ale i emocím druhých lidí a dokázat je využít jako efektivní nástroje jednání je souhrnně označováno novým termínem emoční inteligence, která je stále zkoumána, neboť i tato dimenze inteligence jedince může

výrazně přispět k rozvoji úzkostných stavů či naopak k jejich naprosté absenci. Úroveň emoční inteligence je částečně ovlivnitelná vývojem v raném dětství a během následného procesu zrání a navzdory genetické determinace se její kvalita se v průběhu vývoje osobnosti dítěte mění.

Lze konstatovat, že dítě tráví svůj dětský věk především ve dvou prostředích, a to doma – tedy v prostředí své rodiny a poté ve školním prostředí, které na něj od počátku klade primární požadavek restrukturalizace denního režimu a vyžaduje plnění a dodržování nových norem a pravidel, které dítě předtím neznalo. Tato dvě prostředí lze tedy označit za klíčové činitele, které mají pravděpodobně ten nejzásadnější vliv na jeho emoční prožívání a rovněž mají možnost toto prožívání ovlivňovat (v negativním i pozitivním smyslu).

Rodina je první zcela přirozené prostředí, ve kterém je zahájen proces socializace a chování rodičů nejen vůči dítěti, ale i mezi sebou je naprosto zásadní prvek ovlivňující emoce v dítěti. Nastolený výchovný styl rodičů mnohdy slouží jako zdroj úzkosti, neboť se v rámci něho rodiče mohou dopustit řady emočních chyb v podobě příliš tolerantního postoje vůči dítěti až po nerespektující postoj. V současné době se poměrně často hovoří o tzv. pozitivním rodičovství, které s sebou nese podporu a oporu pro dítě, stejně tak jako respektování jeho osobnosti a vytvoření maximálně bezpečného prostředí, které má v dítěti podpořit zdravé sebepojetí a vnášet mu do života příjemné pocity.

V kontextu s edukací dítěte ve škole má na jeho emoční ladění vliv celá řada faktorů, od osobnosti učitele (či učitelů, třídního učitele) a způsobu komunikace s žáky až po zvolené metody vyučování a způsob hodnocení školních výsledků. Některé metody práce při vyučování, které akcentují především jen kognici a paměťové učení bývají velmi často zdrojem úzkostných stavů dětí školního věku, zatímco konstruktivní škola nabízí pestřejší práci zaměřenou na celkový rozvoj osobnosti dítěte. Modernější styly práce při vyučování, jakými jsou např. kooperativní učení, projektové vyučování či činnostní učení zpravidla eliminují nejen trému dítěte, ale dávají příležitost aktivovat vnitřní potenciál dítěte, nabízejí rozvoj osobnosti prostřednictvím reálných zkušeností a herních aktivit, které s sebou přinášejí trvalý osobnostní posun. V těchto okamžicích, které mnohdy překračují hranice školy, se dítě dokáže více uvolnit, angažovat, prožít příznivé emoce a není výlučně stresováno akcentovaným školním výkonem, který je zaměřen primárně na memorování.

Především učitelé a třídní učitel by měli být vybaveni takovými kompetencemi, které každému dítěti zajistí optimální začlenění do sociálních vztahů, neboť právě vztahy mohou mít na budoucí emoční vývoj dítěte fatální vliv. Mnohdy musí sám učitel tyto komplikované

vztahy zkoumat a analyzovat např. pomocí sociometrických dotazníků a vhodně do nepříznivé situace zasáhnout.

Jelikož se emoční prožívání během školního věku mění, dokázat rozpoznat dítě s emoční poruchou a efektivně mu pomoci klade na učitele profesionála nemalé nároky. Ty se týkají nejen vzdělanosti v oblasti pedagogiky, didaktiky a psychologie – zejména vývojové, sociální a pedagogické, ale i schopnosti nápomoci. To vše vyžaduje především osobnostní dispozice, mezi které v tomto kontextu patří především citlivost, empatie, správné životní zakotvení, kongruence, motivovanost a angažovanost. Lze tedy říci, že v roli učitele profesionála se integruje více odborných profesí a proto je učitelské poslání jedno z nejtěžších.

Alternativní školství dnes může fungovat jako jedna z možností, jak dát dítěti s emoční poruchou vzdělání. Právě alternativní školy jsou zaměřeny na specifický pedagogický přístup vůči dětem nejen s emočními problémy. Hlavním rozdílem mezi tradiční a alternativní školou je především obsah vzdělávání, způsob hodnocení, metody výuky a právě tato specifická stránka může přispět ke zmírnění daných problémů v oblasti emocí, které mnohdy dítěti zabrání vůbec do školy docházet. Fenomén alternativního školství v naší zemi nemá dlouhou tradici a jejich existence zatím nemůže být objektivně zhodnocena a posouzena, neboť zde stále chybí jakékoliv analýzy z jejich pedagogického působení a lze ho tedy označit za značně kontroverzní téma.

Nejen čas strávený ve školním prostředí, ale i způsob trávení volného času výrazně přispívá k sebepojetí dítěte a tím ovlivňuje jeho vnitřní ladění. Je především na rodičích, aby dokázali svému dítěti vyplnit volný čas efektivně a takovými činnostmi, které mu umožní odreagování, relaxaci a vykompenzují tak stres a tenzi, které dítě zažívá v souvislosti se školní docházkou. Pedagogika jako vědní disciplína rovněž zkoumá vhodné struktury trávení volného času a tato pedagogická oblast je označována jako pedagogika volného času. Jejím hlavním cílem je naučit sebe i druhé trávit volný čas smysluplně, tedy tak, aby nás vhodně strávený volný čas vnitřně naplňoval a rozvíjel naši osobnost.

S dětskou emocionalitou obecně lze tedy pracovat, lze na ni působit nejen v domácím prostředí dítěte, ale především v prostředí školním. Zdroje těchto úzkostí mohou být různé, povětšinou vůbec nesouvisí s prožitým traumatem či zátěžovou rodinnou situací. U mnoha dětí leží příčina úzkostných a neurotických stavů hluboko v kognici, tedy v rovině myšlení, kde v nejranějším dětství vznikly tzv. kognitivní omyly – tedy chybná logická struktura, která u dítěte způsobuje chybnou interpretaci reality a jevů v ní se odehrávajících. S těmito omyly

v myšlení poté souvisí kauzální atribuce, tedy proces připisování příčin jevů kolem nás. Díky chybné kognici a tedy dysfunkčním atribucím si dítě vysvětluje příčinu nejrůznějších jevů a reakcí v okolí tím pro sebe nejméně výhodným způsobem, kdy samo sebe zpravidla vnímá jako příčina negativních či neefektivních jevů a samo se tak uvrhá do úzkostného emočního ladění, které zpětně posiluje kognitivní omyly a ty opět prohlubují nepříjemnou emoční tenzi. Jedná se tedy o bludný kruh, který je nutné přerušit a nasměrovat kognici jiným směrem, který zabrání vytváření sebezničujících neurotických pocitů a začne přinášet uvolněnější naladění.

S ohledem na velmi spletitou a různorodou problematiku emočních poruch dětského věku je velmi důležitá spolupráce a komunikace mezi školou a rodiči či rodičem, a když se obě strany dohodnou na daném stylu pomoci, maladaptivní emoční stavy dítěte mohou výrazně ustoupit. Ne zcela vždy je tato kooperace úspěšná a jsou případy, kdy je nutný zásah psychologa, psychoterapeuta a v krajním případě i dětského psychiatra. Jeho přítomnost bývá zpravidla nutná, ocitne-li se dítě přímé emočně velmi zátěžové situaci či je po nějakém traumatickém zážitku, který může rovněž vyžadovat farmakologickou léčbu.

Dnes již není spolupráce s psychologem či terapeutem něčím výjimečným, v řadě případů je jejich pomoc doporučována a existuje celá řada metod směřující k nápravě či zmírnění emočních problémů nejrůznějšího druhu. Některé terapeutické metody vycházejí z práce s kognicí, která je založena na racionalizaci nežádoucích emočních stavů, jako je např. kognitivně-behaviorální terapie či racionálně-emoční terapie. S ohledem na fakt, že v popředí těchto terapií stojí emoce a racionální uvažování v de facto konfrontační rovině, je tato metoda vhodnější spíše pro děti staršího školního věku či pro dospělé. U dětí mladšího školního věku je vhodné přistoupit k metodám vycházející z dětské kreativity a spontaneity, kde lze odhalit reálný emoční problém či blok i s jeho příčinou a tím zacílit nápravu zcela konkrétním směrem. K tomu velmi dobře slouží arteterapie či muzikoterapie, neboť oba tyto léčebné styly vybízejí dítě k nenásilné bezprostřednosti, kreativitě, improvizaci a pro dětský věk je tento styl psychoterapeutické pomoci velmi účinný.

Zcela na závěr považuji za nutné podotknout, že emoce patří do života každého z nás a zpravidla přicházejí spontánně. Řadě citových prožitků od počátku zcela rozumíme, jsme si vědomi jejich příčiny a také dokážeme odhadnout, nakolik tyto emoce dokážou ovlivnit náš rozhodovací proces v důležitých situacích. Existují v nás rovněž takové emoce, jejichž příčinu sami neznáme a odhalit ji bývá jedním z nejtěžších úkolů. Bohužel, v tomto případě se většinou jedná o emoce tísnivé, nežádoucí a destruktivní. Právě skutečnost, že se objevují

zdánlivě bez příčiny, vrhají svého nositele do vnitřního zmatku, tísně a deziluze. Zažívá-li tyto stavy dítě, je to stav ještě horší a ohrožující, neboť dítě se díky vlastnímu stupni osobnostního vývoje v sobě nedokáže zdaleka tak orientovat jako dospělý a na rozdíl od dospělého zpravidla tyto pocity nedokáže verbalizovat a sdělit je okolí. Je tedy úlohou dospělých – rodičů a učitelů - dokázat být natolik vnímavý a rozpoznat vnitřní tíseň, která je pro emoční poruchy charakteristická, rozpoznat a snažit se učinit všechna dostupná opatření, která povedou k příznivému vnitřnímu ladění dítěte.

7. Použitá literatura

BACUS, Anne. *Mé dítě si věří*. Praha : Portál, 2007. 159 s. ISBN 978-80-7367-296-6.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Hodnocení ve vyučování*. IN: Vališová, A., Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing 2007, s. 299-317

ELLIS, Albert. *Trénink emocí*. Praha : Portál, 2010. 196 s. ISBN 978-80-7367-719-0.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. 1. Praha : Columbus, 1997. 287 s. ISBN 80-85928-48-5.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. Praha : Grada Publishing, 2007. 378 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha : Portál, 2009. 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

HRABAL, Vladimír ml., MAN, František, PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 256 s. ISBN

HRABAL, Vladimír. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Praha : SPN, 1989.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení*. IN: Vališová, A., Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing 2007, s. 299-317

KRYKORKOVÁ, Hana., CHVÁL, Martin.: *Pedagogicko-psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí*. IN: Vališová, A., Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing 2007, s. 299-317

LANGMEIER, Josef a kolektiv. *Amygdala. Psychiatrie*. 2006, 10, 2, s. 32 - 34.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 2006. 143 s. ISBN 978-80-7357-325-3.

- PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Pedagogika volného času*. 3. Praha : Portál, 2002. 231 s. ISBN 80-7178-711-6.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Praha : ISV – nakladatelství, 1997. 106 s. ISBN 80-85866-23-4.
- PÖTHE, Peter. *Emoční poruchy v dětství a dospívání*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-2131-6.
- PRAŠKO, Ján. *Úzkostné poruchy*. Praha : Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7178-997-6.
- PRAŠKO, Jan, VYSKOČILOVÁ Jana, PRAŠKOVÁ, Jana. *Úzkost a obavy*. Praha : Portál, 2006. 226 s. ISBN 978-80-7367-410-6.
- PRAŠKO, Ján, KOSOVÁ, Jiřina. *Kognitivně-behaviorální terapie úzkostných stavů a depresí*. Praha : Triton, 1998. 234 s. ISBN 80-85875-46-2.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996. 106 s. ISBN 80-7178-072-3.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška ; MAREŠ, Jiří . *Pedagogický slovník*. 4. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- SPOUSTA, Vladimír. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. 1. Brno : Masarykova univerzita, 1996. 80 s. ISBN 80-210-0552-1.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha : Grada, 2007. 315 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001.
- ŠICKOVÁ – FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. 1. 176 s. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-408-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha : Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha : Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie, VALENTOVÁ, Lidmila. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha : Karolinum, 1991. 115 s. ISBN 80-7066-384-7.

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno : AISIS o.s., 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X.

ZELEIOVÁ, Jaroslava. *Muzikoterapie*. Praha : Portál, 2007. 366 s. ISBN 978-80-7367-237-9.